LA EXPERIENCIA ESCOLAR FRAGMENTADA.

Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires

Gabriel Kessler



UNESCO:
Instituto
Internacional
de Planeamiento
de la Educación

IIPE - UNESCO
Sede Regional Buenos Aires

LA EXPERIENCIA ESCOLAR FRAGMENTADA.
Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires

Gabriel Kessler

Licenciado En Sociología UBA. Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, Paris (E.H.E.S.S). Profesor asociado en la Universidad Nacional de General Sarmiento-Área de Sociología. Investigador del CONICET. Profesor en la Maestría de Administración y Políticas Públicas de la Universidad de San Andrés y de la Universidad Torcuato Di Tella. Cátedra Simón Bolivar del IHEAL-Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle para el año 2003. Recientemente ha publicado en co-autoría, *Sociedad y sociabilidad en la Argentina de los ‘90*. Buenos Aires. UNGS Biblos, 2002, y con Sandra Gayol han compilado *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires. UNGS-Manantial. 2002.

LA EXPERIENCIA ESCOLAR FRAGMENTADA. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires

Gabriel Kessler (UNGS-Conicet)

Con la colaboración
de Ruth Pertzovsky

UNESCO:
Instituto
Internacional
de Planeamiento
de la Educación

IIPE - UNESCO
Sede Regional Buenos Aires

Gabriel Kessler
LA EXPERIENCIA ESCOLAR FRAGMENTADA
Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires

International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, Paris, Francia

IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires
Argentina

Ilustración de tapa: Luis Barragán, *Hacia lo absoluto*, 1998/99.

Índice

Prólogo

Durante la segunda mitad del año 2002 autoridades de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires informaron que unos 33.000 alumnos de Polimodal abandonaron la escuela. Esta cifra representa el 8,2% de los 398.043 estudiantes que asisten a ese nivel educativo en toda la provincia y supera el promedio histórico de abandono (7%). Al mismo tiempo, el SUTEBA, uno de los principales sindicatos docentes de esa provincia, informó que en el año 2002 casi 19.000 alumnos no comenzaron a cursar por problemas económicos, cifra que sumada a la anterior proporciona una dimensión del tamaño de la exclusión producida recientemente en ese nivel del sistema escolar.

Pero en el mismo contexto de crisis nacional, a mediados de setiembre de este mismo año 2002 la legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires aprobó ayer por amplia mayoría la obligatoriedad de la enseñanza media para todos los chicos de la ciudad de Buenos Aires, un proyecto que el gobierno porteño había presentado hace cuatro meses. En todo el país, según la Ley Federal de Educación, la escolaridad obligatoria se extiende hasta los 14 años de edad (segundo año del viejo colegio secundario).

Estos dos hechos marcan dos realidades hasta cierto punto antagónicas. Por un lado, las consecuencias de la crisis económica y social afectan fuertemente las condiciones de vida de amplias capas de la población nacional haciendo cada vez más difícil, cuando no imposible, la escolarización de los adolescentes y jóvenes. Por otro lado, desde ciertos ámbitos del poder político se toman decisiones normativas que

hacen obligatoria la escolarización en el nivel medio. En otras palabras, en el campo de la educación, como en otras esferas de la vida social, se presenta una contradicción entre la expansión de los derechos en el plano de los sistemas normativos al mismo tiempo que se empobrecen los recursos sociales (públicos y privados) que se requieren para la efectiva realización de los derechos.[1] Pero la contradicción apuntada también constituye un testimonio del carácter fragmentado de la política educativa nacional luego del proceso de descentralización completado en el contexto de las reformas educativas implementadas en la década del 90.

De cualquier manera, la escolarización de los jóvenes y adolescentes constituye un gran desafío para todas las sociedades latinoamericanas. Sobran los argumentos para justificar la universalización de la escolarización hasta los 18 años de edad. Estos no son de índole económica (la necesidad de invertir más en la formación de recursos humanos en un mundo productivo cada vez más complejo y tecnificado), sino también social y cultural. Sin embargo, este objetivo encuentra muchos obstáculos en las graves limitaciones de un modelo de desarrollo que tiende a la exclusión de capas significativas de la población.

La educación para los adolescentes tiene varias tareas pendientes. Por una parte, es necesario incluir a los exclui-

[1] Cabe acotar que la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, no sólo sancionó la obligatoriedad de la enseñanza media, sino que asignó los recursos necesarios para hacerla posible. Según el secretario de Educación porteño, Daniel Filmus, “el gobierno espera invertir $ 120 millones en cinco años (la ley se aplicará en forma gradual y tendrá plena vigencia en 2007). De igual manera, se prevé incorporar al sistema a 3000 chicos por año, hasta completar los 18.000, en 2007. Se distribuirán 5000 becas anuales”.

dos. Por la otra es preciso mejorar significativamente la oferta educativa vigente. Al respecto nuestras sociedades se encuentran frente a una tensión. Si bien existe una demanda creciente por educación, y las familias y los propios adolescentes y jóvenes demandan cada vez más escolarización, la mayoría de ellos percibe que sin ese capital que se desarrolla en las instituciones escolares es mucho más difícil la inserción social. Sin embargo, la educación que se ofrece a los grupos sociales que por primera vez acceden a este tipo de educación no es la más adecuada para garantizar su permanencia y aprendizaje. Y esto por varias razones.

En primer lugar, el secundario de hoy no tiene el mismo significado social que tenía en sus orígenes. El "colegio secundario", en primer lugar, no era obligatorio como lo es hoy (aquí estamos hablando de "obligatoriedad social", más que de la obligatoriedad jurídica). Por el contrario, era una escuela para pocos y que tenía una declarada y reconocida vocación selectiva. Todos sabían que el secundario era para pocos. Se trataba de un nivel educativo creado para formar las élites dirigentes urbanas de la república naciente. O era una estación de tránsito para los estudios superiores, o abría las puertas para desempeñar cargos en la administración pública o bien en la actividad privada.

La función de selección estaba incorporada en la subjetividad de los agentes escolares (profesores, directores, funcionarios, etc.), en las familias y en los propios alumnos. Todos sabían que para entrar, progresar y egresar del secundario había que competir y superar todas las pruebas y controles programados por la institución. El criterio meritocrático tenía una elevada legitimidad social. El que no satisfacía determinadas reglas de conducta, o bien niveles míni-

mos de aprendizaje, era excluido o bien se autoexcluía de la institución.

La lógica selectiva influenciaba la mayoría de los dispositivos pedagógicos del colegio (el examen, los sistemas de promoción, los reglamentos de disciplina, la asistencia, el programa de contenidos, los estilos de la relación profesor/alumno, etc.). Esta institución tuvo un efecto determinante en la conformación de las clases medias urbanas de la Argentina.

Cuando el secundario se vuelve obligatorio cambia de naturaleza. Ahora se convierte en el techo de la escolaridad obligatoria y general para el conjunto de los ciudadanos. Su función consiste en formar la base de la ciudadanía. Como tal tiene una vocación universal y no selectiva. En verdad, hoy es el equivalente de la vieja escuela primaria de la primera etapa de la construcción del Estado moderno. Esta simple constatación tiene efectos paradojales. Uno de ellos es que cuando los sectores tradicionalmente excluidos de este nivel de escolaridad se incorporan al mismo se encuentran con "otra cosa", es decir, alcanzan un objeto que aunque conserve el nombre y ciertas características formales (los mismos títulos, los mismos años de escolaridad, los mismos contenidos, etc.) socialmente tiene otro significado. Y lo que es peor, ya no cumple con las viejas promesas del secundario. Para los nuevos ingresantes esta situación no puede menos que causar sorpresa y decepción ("Mi hija, luego de muchos esfuerzos, logró obtener el título de perito mercantil... y está trabajando como empleada doméstica"). En efecto, por ser "otra cosa", ya no se asocia con determinadas posiciones sociales (empleos, ingresos, prestigio, etc.).

Por lo anterior, el carácter relativo y "relacional" de los "bienes educativos" (los títulos, conocimientos, etc.) y la

grave crisis social que atraviesa la sociedad nacional alteran profundamente la compleja relación entre los títulos y los puestos de trabajo. Los más perjudicados con estas transformaciones son los que llegan últimos al secundario. Estos disponen de menos recursos (tales como el capital social, por ejemplo) como para valorizar los diplomas en el mercado de trabajo. Estas promesas incumplidas y la consecuente decepción que generan en las familias de los grupos sociales subordinados, debilitan su predisposición a invertir (no sólo tiempo y dinero, sino también esfuerzo, entusiasmo, etc.) en la educación media.

Todo contribuye a volver cada vez más problemática la misma experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes en el nivel medio. Cuando ingresan al colegio perciben que las reglas del juego no han sido hechas para ellos. Pese a las intenciones formales de la Ley Federal de Educación y a ciertos programas de transformación institucional, todavía siguen vigentes muchos dispositivos que tenían su justificación en la vieja lógica de la función selectiva (la estructura curricular enciclopedista y segmentada en materias, el sistema de evaluación y promoción, los sistemas disciplinarios, el tiempo y la jornada escolar, etc.) que entran en crisis cuando cambia el sentido y la morfología social del secundario.

Por último el panorama se complica aún más si se tiene en cuenta que en muchos casos la ampliación de la cobertura (la masificación) en el nivel medio se hizo en condiciones tales que no garantizaron la provisión de los mejores recursos (humanos, infraestructura edilicia, equipamientos didácticos, etc.). La prueba es que la inversión per capita tendió a disminuir durante el período de mayor crecimiento del nivel.

Estos son algunos de los factores que contribuyen a

complicar la experiencia escolar de los principales protagonistas del colegio secundario: los adolescentes y los docentes. Sin embargo, cada grupo social tiene un modo particular de experimentar el paso por el secundario.

Tiene razón Gabriel Kessler en destacar dos factores que ayudan a comprender el problema y los desafíos de la escolarización de los adolescentes: la acentuación de la segmentación social y el debilitamiento institucional de la oferta educativa.

El incremento de la desigualdad entre los principales componentes de la estructura social argentina se hace sentir en el propio sistema educativo. Mientras los grupos privilegiados tienen la capacidad de invertir más y mejor en la educación de sus hijos, los grupos más subordinados en muchos casos ni siquiera están en condiciones de garantizar las condiciones básicas que definen los límites de la “educabilidad” de sus hijos (alimento, vivienda, transporte, vestido, contención afectiva, esparcimiento, etc.). Las políticas educativas compensatorias dirigidas a fortalecer las capacidades de las familias no están a la altura de las circunstancias.

Por otra parte, las instituciones tienen cada vea menos capacidad y competencia para contrarrestar la fuerza de los determinismos sociales y para “moldear” subjetividades conforme a un proyecto de ciudadanía. Por el contrario, son cada vez más débiles y permeables a la influencia de los sectores sociales a quienes se dirigen. Si estos son ricos en capital económico y cultural, tienen capacidad de iniciativa y participación, etc., las instituciones son también más ricas, innovadoras y capaces de ofrecer mejor calidad de educación. Cuando las familias y el contexto son pobres, la institución tiende a ser pobre e impotente para compensar la pobreza so-

cial. La hipótesis de la "desinstitucionalización" resulta fértil en la medida en que hoy la mayoría de las instituciones escolares se presentan como si fueran hechas con "plastilina" y adoptan la forma que le dan quienes la frecuentan. El colegio (los viejos "Colegios Nacionales" o "Escuelas Normales" de la época fundacional) no parecen tener ya la fuerza de los orígenes, esa fuerza capaz de homogeneizar allí donde reinaban las desigualdades de diverso tipo (étnicas, culturales, lingüísticas, sociales, regionales, etc.).

El trabajo de Gabriel Kessler ilustra la segmentación social y su expresión en la oferta educativa para los adolescentes (tercer ciclo de la EGB y Polimodal) de la ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires. Los actores sociales tienen diversos modos de vivir la experiencia escolar en función de sus condiciones de vida y de las características propias de las instituciones educativas. El panorama que surge a partir del análisis de los testimonios de estudiantes y profesores es preocupante. En las capas medias y bajas (que hoy son la absoluta mayoría de la población del país) el paso por la EGB y el Polimodal es más que problemático en varios sentidos.

Aquí sólo me interesa destacar uno. Se supone que el esfuerzo que hacen las sociedades y las familias para escolarizar a las nuevas generaciones se justifica para desarrollar conocimientos en las personas. Sin embargo, muchas evidencias indican que la preocupación por el conocimiento no ocupa una posición central en la experiencia de docentes y estudiantes de niveles medios bajos y bajos de la sociedad. Esta especie de "vaciamiento pedagógico" se reemplaza con otro tipo de funciones: hacerse de amigos, "pasarla bien", "hacer relaciones", "conseguir pareja", etc. Los testimonios de los propios chicos entrevistados son elocuentes. En la ins-

titución todo es fácil, nada requiere esfuerzo. Los exámenes no se superan estudiando sino copiando. La visión de muchos profesores complementa la de los alumnos. Según los primeros, los jóvenes de hoy no tienen interés por el conocimiento y el aprendizaje y, si lo tienen, muchos de ellos no están en condiciones de desarrollarlo, dadas sus muy precarias condiciones de vida.

El cuadro de conjunto es más que preocupante y cabe preguntarse si hoy, cuando se habla de sistema educativo, efectivamente estamos haciendo referencia a un sistema de instituciones orientadas al desarrollo del conocimiento en las personas y que tiene un cierto grado de homogeneidad (como sugiere el término "sistema"). En palabras de Gabriel Kessler, lo que se está desdibujando es la misma "posibilidad de una experiencia educativa común", más allá de la diferencias que caracterizan a los actores sociales en las sociedades capitalistas.

En el imaginario social existe una especie de "recuerdo compartido" (un tanto mítico e irreal, por cierto) de una época donde existió un sistema educativo de Estado al servicio de la construcción de una nación. Más allá de los matices que hay que incorporar a esta representación esquemática, es verdad que hoy no están dadas ni siquiera las condiciones mínimas como para justificar una expectativa semejante.

Aquellos que tienen interés en la construcción de una sociedad más justa deben interesarse también por comprender la lógica de la producción y reproducción ampliada de las desigualdades sociales. No es posible entender las desigualdades en la experiencia educativa desentendiéndose del análisis de las otras desigualdades que marcan la vida de los individuos y sus grupos de pertenencia. No se trata de regresar

a la seguridad y confort que ofrecen los esquemas interpretativos de tipo determinista que ponen una desigualdad particular (económica, genética, étnica, etc.) como principio explicativo de todas las desigualdades, incluso las educativas. Pero es obvio que existe una compleja relación de interdependencia entre la desigual distribución de determinados bienes y recursos socialmente relevantes tales como la riqueza, el patrimonio, el lugar de residencia, el género, la edad, la etnia, las ocupaciones, los ingresos, el acceso a la vivienda y otros servicios básicos, la apropiación del conocimiento, etc. En otras palabras, si queremos comprender mejor para actuar mejor es preciso entender la relación que existe entre reproducción social y reproducción cultural. Dicha relación es particularmente compleja en un contexto de grandes transformaciones de la economía, la estructura social y las relaciones entre el Estado y la sociedad.

Las preocupaciones que animan el trabajo de Gabriel Kessler se inscriben en este horizonte amplio de preocupaciones. El mismo fue realizado en el marco de un acuerdo entre UNICEF y el IIPE/UNESCO y esperamos constituya un aporte para la comprensión de los desafíos que plantea la meta de la universalización de la escolarización de los adolescentes. Estamos convencidos de que la Argentina puede y debe plantearse un objetivo como éste, porque la socialización del capital cultural es una condición necesaria para detener el proceso de exclusión social y avanzar hacia la construcción de una sociedad más justa.

Emilio Tenti Fanfani
Coordinador Área de
Diagnóstico
y Política Educativa
IIPE - UNESCO Buenos Aires

Introducción[1]

Las primeras investigaciones sobre la escuela una vez lograda la reinstauración democrática ya alertaban sobre el proceso de segmentación que estaba produciéndose en el sistema educativo nacional. En 1985 Cecilia Braslavsky señaló la creciente diferenciación de recursos humanos, materiales y pedagógicos en la escuela primaria y secundaria, conformándose circuitos educativos por los que transitaban alumnos de distintos niveles sociales. De este modo, a la supuesta homogeneidad del sistema se contraponen posibilidades de acumulación de capital cultural y social[2] estratificadas socialmente al interior del mismo nivel.

En las casi dos décadas que transcurrieron desde entonces la sociedad argentina en general, y el sistema educativo en particular, han sufrido diferentes transformaciones que confluyeron en la profundización de la segmentación. Se trata de los ya consabidos procesos de empobrecimiento y precarización laboral, el aumento de la oferta educativa privada, el creciente abandono de los sectores medios en ascenso de las instituciones públicas, entre otros. No obstante, el panorama sería incompleto si no se diera cuenta de las acciones que, con mayor o menor éxito, se han propuesto atenuar este proceso, entre las cuales cabe destacar las siguientes: algunas de las medidas incluidas en la Ley Federal de Educación de 1993 (ver Braslavsky 2001, Feijóo

[1] El Licenciado Fernando Santiago participó en el trabajo de campo.
[2] Distintos son los factores que han intervenido en la segmentación a lo largo de las tres últimas décadas: la transferencia de las escuelas a los distritos, bachilleratos diferenciados, políticas de subsididos a la educación privada, más un aumento del rol de subsidiariedad del Estado en distintos órdenes.

1996, Fernández et al. 2001); el continuo aumento de la cobertura en el nivel medio público proveniente de sectores populares (Morduchowicz 1999) y ciertas políticas focalizadas como el Plan de Becas Estudiantiles en la Provincia de Buenos Aires y otros planes nacionales o provinciales.

No se trata aquí de evaluar el impacto de la segmentación en los aspectos estrictamente educacionales, si no de investigar algunas de sus implicancias en las experiencias educativas de alumnos y docentes de EGB3 y Polimodal de distintos sectores sociales y colegios de la Ciudad de Buenos Aires (CBA) y Gran Buenos Aires (GBA). Al decir experiencia educativa, nos referimos a las representaciones y al sentido otorgado a la educación en general; a la visión sobre las escuelas y a la formación recibida; a la relación que se establece en cada estrato entre profesores y estudiantes, entre otras cuestiones.

Al preguntarnos por los rasgos propios de cada grupo social, necesariamente tendemos a privilegiar la homogeneidad por sobre las diferenicas internas en cada estrato, pero de ningún modo postulamos la existencia de una experiencia educativa homogéneamente construida en torno a las vivencias de clase. Por supuesto que no estamos desconociendo la heterogeneidad social que aún guardan muchas instituciones escolares ni partimos de una concepción estereotipada de correspondencia absoluta entre clases y determinados colegios. Cuando hablamos de un colegio de un cierto estrato es porque el grueso de la población y, por ende, el signo de la experiencia educativa, está marcado por la clase de referencia. A su vez, es indudable que dentro de cada estrato hay una diversidad de vivencias y experiencias que no necesariamente se consignan aquí, por ejemplo, aquellas vinculadas al género.

Nuestra pregunta inicial nos orientó metodológicamente hacia el trabajo con grupos focales por sector social, al ser la téc-

nica que mejor permite aprehender las representaciones emergentes en un grupo. La hipótesis inicial fue que la experiencia educativa actual de los adolescentes, vista desde la perspectiva de sus estratos de referencia, está condicionada por la forma en que sus instituciones han sido afectadas –y han podido responder– a dos procesos concomitantes: la segmentación ya mencionada y la desinstitucionalización de la escuela media.

La segmentación, como dijimos, es un problema del sistema educativo argentino sobre el que coinciden los especialistas del área desde hace algunas décadas. Si esto es así, ¿qué es lo novedoso que encontramos en este trabajo? Adelantando algunos de sus resultados, nos parece que asistimos a la sedimentación de este proceso en cuanto a la consolidación de circuitos educativos. Ello ha dado lugar a una heterogeneidad de las experiencias educativas mismas, entre cuyos rasgos sobresale la conciencia existente entre alumnos y profesores de dicho proceso de segmentación y de la posición que ocupan en un sistema educativo socialmente jerarquizado.

En el trabajo de campo se advertía algo que sorprendió a los investigadores: cada grupo de jóvenes hablaba de una escuela muy distinta a la de los otros grupos. Al fin de cuentas, no es algo sorprendente, sino el resultado esperable de la persistencia de la segmentación durante años: las escuelas van creando dispositivos para normalizar y gestionar sus particularidades en cuanto a su estilo de gestión, selección de alumnos y docentes, políticas internas de capacitación, remuneración de sus trabajadores, prácticas pedagógicas, pautas de convivencias y sociabilidad, entre otras. Tarde o temprano, cada una de las dimensiones de la experiencia escolar van siendo afectadas por dicha segmentación.

Se trata de experiencias distintas en las que la segmenta-

ción no impacta en forma aislada, sino en confluencia con la desinstitucionalización de la escuela media, de un modo que se asemeja y se diferencia al modo que lo describen F. Dubet y D. Martuccelli (2000). Según estos autores, escuela, familia y religión dejan de ser instituciones que "fabrican" individuos a partir de la transformación de valores en normas y de normas en personalidades individuales. No se trata necesariamente de una crisis de las instituciones, sino más bien de otra manera de concebir la socialización y el vínculo entre valores y normas, que ya no pueden ser considerados trascendentes, exteriores a los individuos. Tal como afirman los autores, valores y normas *"aparecen como coproducciones sociales, conjuntos compuestos de metas múltiples y a menudo contradictorias, coproducciones en las cuales los hábitos, los intereses diversos, instrumentales y emocionales, las políticas jurídicas y sociales desembocan en equilibrios y formas más o menos estables en el seno de los cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen como actores y como sujetos"* (pág. 201). Dicho de manera más abstracta, la desinstitucionalización engendra la separación de dos procesos que aparecían imbricados para la sociología clásica: la socialización y la subjetivación.

En el caso concreto de la escuela –y de Francia–, lo que los autores llaman la escuela republicana fue una institución que tenía un objetivo único y coherente: la formación de ciudadanos, que a su vez construía una separación entre la vida escolar y la vida del niño o adolescente extramuros. Era una institución legítima porque aparecía como paradójicamente justa, paradojal porque al interior esa justicia reposaba sobre una injusticia en la selectividad social. La escuela de masas, la entrada de nuevos sectores, el auge del individualismo, trastocan ese equilibrio al mismo tiempo que las condiciones sociales de fun-

cionamiento de la escuela como institución. Así, la escuela comienza a gestionar públicos heterogéneos que no se adaptan necesariamente a la imagen canónica del alumno.

Las instituciones pierden homogeneidad, los conflictos sociales entran a la escuela, el maestro y el profesor no pueden escudarse tras un rol y la personalidad y el carácter toman un lugar central en las imágenes que unos construyen sobre otros. Se personalizan y psicologizan vínculos que la sociología consideró relaciones de roles; la motivación y –como aporte autóctono argentino– la contención se vuelven centrales; la escuela se ve así obligada a coordinar objetivos contradictorios: integrar grupos y fomentar la competencia, exigir con criterios de justicia generales pero atenuarlos para alumnos con problemas sociales, aceptar la particularidad pero resguardar la homogeneidad. Desde el punto de vista de los actores, se produce una ampliación del campo de estrategias a fin de construir –con los límites de cada institución y rol– una experiencia educativa lo más ajustada posible a intereses y posibilidades.

En términos generales, el horizonte presentado no carece de aristas positivas: nos habla de un retorno del sujeto, de la valoración de las diferencias y de la autonomía individual, de un mayor margen de acción para cada escuela así como de un vínculo más estrecho entre la escuela y la sociedad. Y en cuanto a las desigualdades históricas del sistema, si bien no las enmienda, tampoco parece acentuarlas; al menos las desnaturaliza haciéndolas más visibles, lo cual es un punto de partida imprescindible para toda acción reformadora.

Ahora bien, en el caso argentino estas tendencias son concomitantes a la disminución de la protección social del Estado, al aumento de la pobreza, a la mercantilización de la educación y a la profundización de la segmentación, por lo que la des-

imbricación entre socialización (tendencialmente homogénea) y subjetivización lleva a que este último proceso quede muy ligado a la pertenencia de clase de los alumnos y sus escuelas. Es decir, la vida exterior ocupa un lugar mayor en la escuela, los conflictos sociales se instalan en la clase en un marco en que la sociedad en general, y las escuelas en particular, son cada vez más heterogéneas entre sí en cuanto a públicos y recursos, por lo que la subjetividad se va construyendo muy tamizada por lo que podrán llamarse experiencias de clase particulares, sin las tendencias compensadoras de un sistema educativo más homogéneo. Se trata, claro está, de un proceso recursivo: dicha experiencia de clase no es totalmente externa a la escuela ni indisociable de ella. No estamos frente a instituciones homogéneas con públicos heterogéneos, sino que la escuela es un espacio central donde estas experiencias se configuran como socialmente distintas.

En este contexto, desinsitucionalización y segmentación son dos procesos de mutuo reforzamiento en la profundización de la desigualdad de las experiencias. Estrictamente en cuanto a la escuela media, en este proceso las tres funciones básicas van perdiendo homogeneidad: la formativa, ligada a la socialización; la selectiva, tendiente a orientar hacia el mercado de trabajo; y la relacional, que entiende a la escuela como un espacio de sociabilidad. Frente a la pérdida de homogeneidad, el interrogante que se plantea es en qué momento la institución desaparece, o, dicho de otro modo, cuál es el punto en el que la escuela deja de brindar algunas de sus funciones centrales tal como las hemos entendido; en qué momento la forma de hacerlo entre unas y otras instituciones resultan tan diferentes entre sí que poco sentido tiene hablar de una misma institución. Se nos dirá con razón: la respuesta depende de la formulación de la pregunta; de la forma en que se definan las funciones escolares. Ciertamente, algo de esto

hay. No intentamos dar una respuesta definitiva, pero sí ir señalando la forma en que se produce esa pérdida de institucionalidad en un contexto donde se profundizan experiencias de escolaridad fragmentadas.

El presente informe se organiza en tres grandes temas. En primer lugar, se da cuenta de los rasgos principales de la experiencia educativa de cada grupo estudiado. En una suerte de juego especular, se expresa tanto la visión de los estudiantes cuanto la de los profesores de colegio del estrato en cuestión. Luego pasamos a las miradas de los alumnos sobre los docentes. Por último se analizan algunos rasgos generales de la experiencia del conjunto de los actores.

Metodología de trabajo

La presente investigación se ha basado fundamentalmente en grupos focales con jóvenes y profesores a los que se han sumado algunas entrevistas cualitativas individuales. Se ha optado por los grupos focales porque se considera la técnica más adecuada para recoger las representaciones sociales emergentes de un determinado grupo. Se organizaron internamente grupos homogéneos, pero diferentes entre sí a fin de establecer los elementos particulares de la experiencia educativa de cada estrato a partir del análisis comparativo intergrupal.

Se formaron en una primera fase 4 grupos de estudiantes de EGB3 y, fundamentalmente, de Polimodal. Cada grupo constaba de entre 9 a 12 jóvenes de 15 a 18 años. Se hizo una selección de estudiantes de colegios distintos correspondientes a 4 estratos diferenciados, según el tipo de colegio. El grupo 1 lo componían alumnos de colegios privados de la Ciudad de Buenos Aires (CBA) pertenecientes a clases medias-altas. Se eligieron los colegios por el valor de su matrícula y por datos obtenidos sobre la composición social del alumnado. Se incluyeron en este grupo alumnos de dos colegios públicos: Colegio Nacional de Buenos Aires y Carlos Pellegrini. Si bien no hay pago de cuotas y, en teoría, no hay restricciones sociales para el ingreso (aunque la preparación para el ingreso es arancelada), no hay dudas que su población mayoritaria pertenece a los estratos más acomodados, en particular por las formas de ingreso. En todo caso, nos parecían instituciones que debían ser consideradas al tratar la experiencia escolar de los sectores más acomodados.

El grupo 2 corresponde a alumnos de colegios públicos y, en menor medida, privados, de la Ciudad de Buenos Aires a los que concurren una clase media-media y una clase media empo-

brecida. Se eligieron colegios de barrios típicos de clase media, como Caballito, Villa Crespo, Flores, Floresta, Paternal y Almagro. A la vez, se realizaron algunas preguntas selectivas sobre la situación de los hogares de los entrevistados, ya que en esos colegios también concurren jóvenes de sectores más acomodados.

El grupo 3 correspondía a estudiantes de colegios del Gran Buenos Aires (GBA) pertenecientes a sectores medios-bajos y sectores populares. Nos centramos en colegios de la zona Noroeste, de los Partidos de Hurlingham, San Miguel, Malvinas Argentinas y Moreno. Conociendo dicha zona por nuestro trabajo en la Universidad de General Sarmiento, elegimos aquellos colegios frecuentados por alumnos que, en términos relativos, pertenecerían a los sectores medios locales.

En el grupo 4 queríamos reunir al sector que acude al nivel medio con alumnos pertenecientes a hogares más humildes. En general resultaron los primeros miembros de sus familias que accedían al secundario. Para ello elegimos colegios situados en zonas muy marginales de los Partidos nombrados.

La segunda fase del trabajo consistía en grupos de profesores y luego dos grupos mixtos de profesores y alumnos. Sin embargo, no fue posible realizar esta fase tal como estaba prevista. Los grupos con profesores fueron sumamente difíciles de formar: en las repetidas oportunidades en que se los citó, a pesar de haber confirmado su presencia y –es necesario aclarar– mediando una bonificación, finalmente no concurrían. Se presentía un clima de mucho cansancio y desmotivación, así como un escepticismo explícito sobre el valor de las investigaciones para producir las transformaciones necesarias.

Esto nos parece sumamente sintomático en relación con la situación docente. Por ello nos vimos obligados a adoptar recursos variados: sólo fue posible formar un grupo de profesores

de distintos colegios de clase media-media y en 3 casos fuimos nosotros a las instituciones. Elegimos un colegio privado técnico paradigmático de sectores medios-altos por su intensa institucionalidad y la tradición de su propuesta educativa. En cuanto a colegios de sectores medios-medios de la Ciudad de Buenos Aires, optamos por dos instituciones distintas: un colegio público de cierto prestigio en el pasado que alberga a la clase media de Caballito y Almagro y otro privado pequeño y relativamente nuevo al que concurren adolescentes de clase media de barrios como Paternal, Flores y Floresta. En el Gran Buenos Aires fue imposible concretar grupos con los profesores, aun cuando se formaban en locales cercanos a su lugar de trabajo, por lo que se decidió realizar entrevistas individuales en profundidad a docentes de colegios propios al grupo 3 y grupo 4 de los adolescentes entrevistados.

I. Las experiencias educativas

1. Los sectores medios-altos: comodidad y conocimiento de las reglas del juego

Los adolescentes de colegios de sectores medios-altos afirman sentirse conformes y, sobre todo, muy "cómodos" en sus respectivas escuelas. ¿Cómo interpretar este juicio? Una mirada desde la teoría de la reproducción podría adjudicarlo a la existencia de códigos escolares que legitiman los distintos componentes del habitus de clase de los estratos superiores, por lo que un ajuste percibido como natural se produciría entre institución y alumno (Bourdieu y Passeron 1964). Hipótesis más plausible para un contexto de alta institucionalidad escolar pues presupone escuelas homogéneas a las que los agentes deben intentar adaptarse con mayor o menor probabilidad de éxito, según la dotación diferenciales de capitales.

No hay dudas que se refieren a escuelas muy distintas entre sí: hay aquellas más "contenedoras" y otras un tanto anárquicas; los colegios religiosos aparecen más autoritarios o, al menos, con un énfasis fuerte en la disciplina. Nuestros entrevistados se asemejan más a alumnos-consumidores de instituciones a las que ellos y sus padres contribuyen a dar forma adaptándolas –o intentando hacerlo– a sus demandas. La comodidad reside en el conocimiento de las reglas del juego institucional; en conocer –o al menos creer conocer– las normas, límites y, por ende, los márgenes de acción que permiten sus respectivas escuelas. La certeza de poder modificar, negociar, discutir o al menos operar con las reglas del juego institucional está en la base de esta percepción de comodidad que, en muchos casos, se expresa como una "sensación de libertad" en la institución, sobre todo para expre-

sar demandas, críticas y sugerencias. Así, antes que una evaluación precisa de cada aspecto de la escuela, el juicio positivo general se basa en esa posibilidad –al menos potencial– de influir y cambiar aquello que no les gusta.

La comodidad, en todo caso, es indisociable de la expansión de la educación privada. La diversificación de la oferta permite a cada familia elegir la institución más acorde a sus demandas, por ello prima la sensación de libertad que el libre mercado ofrece a los sectores que pueden elegir todo, incluyendo dejar de consumir aquello por lo que hasta el momento han optado. Sensación que se manifiesta en este caso en un recurrente "*si me dejara de gustar este colegio, me cambio*".

> *Me gusta bastante, siento libertad para hacer varias cosas, hay algunas cuestiones donde no me siento cómodo, pero tengo cómo solucionarlas. Algunas otras no.*

> *A mí me gusta mucho el colegio, no por algo en especial, es una escuela muy grande. Me cabe la onda que hay en el colegio. Que hay libertad. Que haya un centro de estudiantes me parece algo valioso.*

> *Se nos escucha bastante. Tenemos un centro de estudiantes por fin este año y se implementaron algunas medidas que había propuesto el centro.*

Ahora bien, ahondando en sus experiencias, la posibilidad real de influir en los cambios parece más una promesa que una realidad efectiva. Si no hay dudas de que en sus escuelas se los escucha, no por ello cambian las reglas disciplinarias y, mucho menos, los aspectos pedagógicos o curriculares. Más bien pueden discutir, quebrantar las pautas y negociar las eventuales sanciones, pero no cambiarlas. En ciertas instituciones, como en los colegios religio-

sos o aquellos más institucionalizados (Buenos Aires, Pellegrini, ORT) el contrato con los estudiantes es más claro y no prima esta sensación de "poder cambiar todo" presente en otros privados.

La sensación de comodidad no lleva necesariamente a la identificación con la institución, aunque sí con el conjunto de sus pares. En casi todos los estratos aparece una valorización de la sociabilidad estudiantil, pero sólo en éste se destaca la apelación al "grupo" como un sujeto colectivo. Este "nosotros" pareciera ser el primer paso a la construcción de vínculos de homogeneidad de clase que luego se cristalizan en asociaciones de ex alumnos de escuelas más o menos prestigiosas; formación de grupo que se beneficia por la cantidad de horas que pasan en la escuela –comparados a otros sectores– así como las actividades extraescolares que realizan juntos. El grupo es también un contrapeso a la lógica de competencia entre estudiantes, al punto que muchos consideran que una buena o mala integración es definitoria para el desempeño escolar individual.

> *La identificación es con los chicos, no con la escuela. Personalmente, mi grupo es muy bueno y por ahí eso te hace más liviano el levantarte todas las mañanas a estudiar. Si no estás cómodo en tu grupo, nadie va a poder ser buen alumno ni nada.*

La construcción de un nosotros es un rasgo distintivo de todos los colegios del estrato, resultado de un juego combinado de homogeneidad y heterogeneidad en la experiencia escolar. Heterogeneidad, en efecto, porque perciben claramente que hay un colegio para cada uno: laicos, religiosos, modernos, "progres", bilingües, con acento en lo artístico y una variedad muy amplia de combinaciones. Como cada familia elige una institución acorde a sus exigencias, el perfil económico y cultural de aquellos que se concen-

tran en la misma institución tiende a asemejarse, generándose un proceso de homogeneización interna que favorece la identificación del grupo de pares. En el grupo focal la conciencia compartida de homogeneidad y heterogeneidad se daba en dos fases: la primera es una conciencia de la particularidad de sus respectivas escuelas al comparar sus colegios con los de los otros participantes. Mas luego, una vez conscientes de esa posibilidad compartida de elegir una escuela acorde a sus gustos y de manejar las reglas del juego, se generaba grupalmente una cierta identificación de clase por encima de las evidentes diferencias socioculturales.

Esta identificación de clase se cristalizaba en la imagen compartida de vivir en una escuela "burbuja", lo cual se expresa de dos modos distintos. En primer lugar, burbuja, por la homogeneidad de las clases sociales al interior de las escuelas. Se quejan de que su escuela es una burbuja social, pero sin duda algo de esto les resulta conveniente en tanto los posiciona como parte de una elite o al menos de los sectores favorecidos. No obstante, no hay una reivindicación de posición por cuna, derecho o mérito, lo consideran un puro efecto de posibilidades económicas de sus familias. Aun en los casos "meritocráticos" del Carlos Pellegrini y del Colegio Nacional de Buenos Aires, prima la conciencia sobre la relación entre capital económico y posibilidades de acceso. Sin embargo, no descontamos que, como veremos, el mismo proceso escolar les vaya brindando elementos para una estrategia de auto-legitimación de su lugar social.

> *Yo creo que cualquier colegio privado es un colegio de elite, porque más allá de tu capacidad cerebral podés entrar de acuerdo a lo que tenés en tu bolsillo.*

> *El hecho de que (*en el Colegio Carlos Pellegrini*) haya un curso de ingreso restrictivo, dicen que no tiene que ver con*

> *lo económico; yo pienso que tiene que ver porque el que tiene plata puede pagarse una academia y prepararse muy bien para el ingreso y los que no tienen plata no pueden pagar esa academia.*

En segundo lugar, consideran burbujas a sus escuelas porque han desarrollado una serie de dispositivos para compensar los problemas de la educación pública: no hay paros, los profesores parecen relativamente conformes, los días de huelga general se pasa a buscar a los profesores en remises. Hoy una escuela burbuja no quiere decir aislada del mundo exterior y desconectada de lo que sucede en el país. Por el contrario, desde la perspectiva ideológica institucional, cada escuela trata de estar "inserta en la realidad". Una realidad vista desde arriba, más específicamente desde la perspectiva que le cabe a una clase dirigente en vías de formación. De hecho, en todos los colegios se interesan por la realidad social intentando no ser impactados por ella: los días de paro se discute acerca de los grados de legitimidad de la medida sin que esto implique verse afectados por las mismas; hay profusión de trabajo social en zonas carenciadas, colectas, etc.

Si nos detenemos en la cuestión de la burbuja es porque evidencia rasgos de la formación actual de las clases medias-altas. Analicemos las dos vertientes de la burbuja en forma complementaria. En un primer momento, la burbuja significa que la institución garantiza una protección frente a los disfuncionamientos del sistema educativo, brindándoles mayores oportunidades de una experiencia clásicamente escolar que a aquellos que no pueden acceder a ese tipo de escuelas. Tal protección les permitiría, presumiblemente, una mejor formación que el resto y un distanciamiento de la realidad necesario para tomar posiciones y pensar sobre ella. A su vez, su lugar social relativamente privilegiado les genera ciertas obligaciones respecto de un país cada vez

más pobre y desigual. Por eso la centralidad de la politización o la tarea social, porque contribuye a definir el rol y la relación que le cabe a una clase favorecida con el resto de la sociedad.

> *A mí me parece que por más que el colegio sea una burbuja, no es que no te deje pensar. Si está relacionado con el entorno de la sociedad es mejor porque podés tener más opciones de ver cosas distintas. No es que al ser una burbuja no te enterás de nada y tenés que hacer todo lo que dice la escuela.*

Más que burbujas se asemejan a fortalezas como aquellas de la Edad Media, con entradas protegidas que permiten organizar la relación con la realidad exterior y, al mismo tiempo, favorecen la generación de regulaciones endógenas. Nuestros entrevistados se interrogan sobre qué vínculos establecer en el presente y en el futuro con aquellos sectores menos favorecidos que ellos que concurren a peores escuelas o que no tienen acceso a la educación. Al fin de cuentas, esto no es muy distinto a lo que nos muestra Maristella Svampa (2001) en los countrys y barrios privados. La autora describe cómo las clases medias en ascenso, que dejaron la ciudad para ir a urbanizaciones privadas, se sitúan en una sociedad cada vez más fragmentada y, específicamente, frente a las clases medias en descenso (o empatadas) que quedaron en la ciudad y a los sectores populares tras los muros de su nuevo hogar.

En el contexto de dicho proceso debe entenderse la discusión surgida sobre la politización del colegio, que aparece con dos acepciones y valoraciones diferentes; para unos es criticada al entenderla como introducción de divisiones en una institución que se quiere cohesionada y al abrigo de los conflictos del exterior; mientras que para otros la política es, sobre todo, "*hacer en* -

trar la realidad al colegio, sentir lo que está pasando en el país" . La política es, entonces, una de las mediaciones entre la realidad y el colegio; forma parte de las obligaciones de un sector favorecido estar al tanto de la situación del país para luego poder influir en el curso de los acontecimientos.

La mirada de los profesores

La mirada de los profesores se basa en un grupo realizado en un colegio privado paradigmático en cuanto a su nivel de institucionalización y la preocupación por cuestiones pedagógicas y las pautas de convivencia. El grupo de profesores coincide con los estudiantes en este creciente grado de libertad para plantear problemas, críticas y demandas. No obstante, señalan que esto no implica necesariamente un mayor margen de autonomía en cuanto a proponer y realizar acciones ni a exigir mayores responsabilidades, sino que más bien se traduce en un aumento de las demandas hacia ellos.

> *Tienen una visión paternalista del poder, los adultos estamos para resolverles los problemas. Sí, con libertad para hablar con nosotros, pero no para intentar hacer trabajos que surjan de ellos. Comprometidos con lo político, lo social, sí, pero más que nada buscando en nosotros una fuente de información, que los tranquilicemos, que los calmemos.*

De las entrevistas con los docentes aparecen claramente las dificultades de contrarrestar autónomamente el proceso de desinstitucionalización que se manifiesta de distintas formas. En primer lugar, advierten una deslegitimación del valor del conocimiento,

aunque menor a la que observamos en los otros sectores sociales. Los profesores consideran que los alumnos tienen "*una conciencia muy clara de que hay que saber, pero no saben para qué hay que saber*", y en los años superiores se expresan cuestionamientos del tipo "*para qué tengo que saber si puedo llegar a cosas sin saber*", a lo que los profesores tienen dificultad de responder, sobre todo porque secretamente comparten tal duda.

Con todo, el peso de la institución y la internalización de reglas en los años precedentes es tan eficaz que el cuestionamiento no parece influir en el rendimiento escolar. Hay, sobre todo, un problema de desajuste entre los valores de la escuela y los del mundo exterior. Según sus profesores, "*ellos no sienten que la sociedad no está a la par de lo que se hace en el colegio, la sociedad no responde a lo que estamos enseñándoles. Nosotros le decimos que hay que estudiar, que esforzarse y eso a la sociedad no les interesa*". Es interesante este juicio: señalábamos páginas atrás la hipótesis según la cual la experiencia escolar les brindaría elementos para legitimar su posición social; y este tipo de juicio es un ejemplo, pues otorga a su formación una cierta superioridad ética o moral sobre los valores predominantes en el resto de la sociedad. De hecho, parte del trabajo escolar en estas instituciones parece estar orientado a dar respuestas a este tipo de interrogantes, construir reglas locales, minimizar los efectos anómicos de dicho desajuste imponiendo al interior una imagen de meritocracia, de respeto, de supremacía del conocimiento que funda las bases de legitimidad de una posición social. En este sentido, sostenemos, siguiendo a S. Duschatzky y C. Corea (2002), que en estas escuelas se genera una narrativa escolar de alta eficacia simbólica, no necesariamente porque cumpla aquellos objetivos que promete, sino porque es un discurso institucional que mantiene su potencia como productor de subjetividad, es

decir, capaz de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que rigen su lugar en la vida social.

La segunda expresión de la crisis no se refiere a los alumnos, sino a los padres. Critican una creciente desresponsabilización por la escolaridad de sus hijos. Agobiados por la situación, le otorgan una rápida autonomía a los hijos sin que estén en condiciones de asumirla. Esto repercute en un aumento de las tareas del colegio y es un núcleo de conflicto latente entre colegio y familia. Constantemente parecen estar intentando que los padres se ocupen más de una experiencia escolar que ellos consideran un asunto a ser resuelto entre sus hijos y la institución.

> *En los últimos años la escuela es un gran depósito de problemas. Los papás dejan de cumplir ciertas funciones y los profesores y los tutores se hacen cargo de ciertas cosas. Antes la preocupación venía de los padres, ahora es la escuela que tiene que convocar a los padres para que se ocupen de la educación. Los chicos tienen que resolver muchos problemas por sí mismos y la escuela es el lugar de mayor contención por la cantidad de horas que están.*

> *En la reunión de padres un solo padre preguntó qué contenidos estamos viendo.*

De este modo, el colegio empieza a tener que ocuparse cada vez más de los problemas extra-escolares de los chicos:

> *De 5 años a esta parte nos vienen demandando a los tutores que nos ocupemos cada vez más de situaciones familiares muy críticas. No ligadas a la educación como antes sino a la pérdida de trabajo, enfermedades, el problema económico. Cada vez hay más chicos con tratamientos psicológicos o que lo necesitarían.*

En esta institución es central la figura del tutor pedagógico, cuyo papel fundamental ha sido remarcado en trabajos de Unicef (Tenti 2000). Si este colegio adhiere de lleno a este planteo desde hace muchos años, lo que señala es un peso cada vez mayor de tareas de los tutores en apoyo personal y de problemas extra-escolares con menor demanda de tipo pedagógico. Para los docentes, en rigor, la crisis actual no es sino un catalizador de una serie de tendencias de más larga data: pérdida de autoridad de los padres y más poder del lado de los hijos; crisis de modelos de proyectos de vida; cambios ideológicos muy profundos.

> *También se nota la presencia de muchos padres muy desorientados sobre qué hacer con los hijos. Quieren ser amigos, satisfacer sus problemáticas y tampoco está claro qué quiero yo que seas como persona. Hay mucha confusión. Esto no se veía tanto antes.*

Hay un crecimiento acelerado de los adolescentes: "*más fácil es decir que sí que sostener un no*", y también hay un cambio muy rápido de lo que es su autonomía total. Los docentes diagnostican un "déficit valorativo" en los padres: "*Estos padres son generación 60-70, supuestamente el ser humano puede hacer lo que quiere, individualismo muy marcado, esto traducido en la educación de los chicos resulta en no saber lo que querés del chico*". Aunque, en realidad, lo que sucede es que los estudiantes parecen estar bajo la tensión que atraviesa el individualismo moderno: la presión por la racionalización, la búsqueda de resultados, la competitividad y, por el otro lado, la valoración de la expresividad, del crecimiento personal. Tensión que sus padres comparten transmitiendo discursos contradictorios: "*me dice estudiá, pero tampoco dejés de divertirte*"; "*hacele caso al profesor, pero sólo cuando te parezca necesario*".

En este contexto, se evidencia una tensión entre la escuela-institución y la escuela-servicio. Dentro de la lógica del padre-consumidor se elige un servicio y espera que éste satisfaga por sí sólo una serie de demandas que van incrementándose. Por parte de la escuela, la lógica de competencia inter-institucional las lleva a aumentar la oferta de servicios para sus usuarios. Esto significa proponer nuevas actividades, ocuparse de múltiples aspectos de la formación de sus alumnos, etc. Es en ese punto que la escuela-institución provoca una tensión, porque cada nueva actividad incrementa, de un modo u otro, la demanda de compromiso y, a veces, de participación personal de los padres en tanto miembros de la "comunidad educativa".

2. Los colegios de clase media de la Ciudad de Buenos Aires: la democratización incompleta

"En la escuela me siento más o menos, los profesores te escuchan pero no hacen siempre lo que vos esperás". El signo principal de la experiencia escolar en este grupo es el de una promesa de democratización y participación incompleta, ya que si bien coinciden en que *"tienen voz, que pueden participar"*, lo cierto es que sus palabras no llevan a cambios concretos y no sienten que, *"aparte de escuchar, hagan algo por lo que el alumno está pidiendo"*.

Esta dificultad de implementar cambios en la escuela parece ser el resultado de varios factores. Ante todo, es necesario aclarar que si bien tal sensación está más acentuada en los colegios públicos, también aparece en los alumnos de escuelas privadas de este estrato. En segundo lugar, si bien afirman querer ex-

presar sus demandas en las escuelas, ciertamente a la hora de definirlas no parecen tan claras más allá de “querer que te escuchen”. Interviene en esto una presencia menor que en el grupo anterior del individualismo y de la transformación de subjetivación en demandas a la institución. Es decir, se pretende menos que cada escuela responda a las características y deseos personales, como se encontraba en sus pares de un estrato superior. Son diferencias –o matices– culturales reforzadas por una distribución diferencial del poder. Sin duda la privatización de distintos espacios –escuelas, servicios de salud, hábitat– llevó a exacerbar el sentimiento –basado en la realidad– de poder de los sectores altos, que a su vez se refuerza por la legitimidad propia de sus valores individualistas, según los cuales los espacios que transitan deben adaptarse a sus características personales.

Así, pareciera que la salida de los sectores altos de ciertas escuelas transformó el perfil general del alumnado e implicó una pérdida de poder, justamente, por la salida de sectores altos con más capacidad de demanda. En efecto, la secesión hacia colegios privados parece haber dejado una impronta muy fuerte en los que quedaron en la escuela pública. Habría que preguntarse en cuánto la expansión de un mercado de escuelas privadas no está naturalizando el hecho de que las críticas y el poder de cambio por parte de los usuarios esté del lado de las privadas –en tanto se paga– mientras se visualiza al ámbito público como el área donde hay menos posibilidades de influir. Dicho de otro modo, la ciudadanía escolar se ve menoscabada por la preponderancia en la sociedad argentina de la figura de un ciudadano–consumidor, fundamento legítimo del ejercicio del derecho en las instituciones.

Un rasgo central en este grupo, comparado con el anterior, es la experiencia de falta de coordinación y de reglas claras en la escuela. No se trata de ausencia de reglas, sino del debilitamien-

to del universo normativo escolar produciendo una cierta anomia por la superposición de distintas reglas. En tal sentido, a diferencia del primer grupo, el menor margen de autonomía podría deberse en parte a que no hay posibilidad de manejar reglas y de elaborar una estrategia escolar cuando éstas no aparecen claramente definidas. Las causas son diversas, pero en particular señalan la presencia de profesores de distintas edades y perfiles, con diferente grado de compenetración, conocimiento y acuerdo con las reformas en curso.

Si caracterizamos un proceso a medio camino es porque los estudiantes sienten que las transformaciones se van gestando sin un cambio institucional y cultural real; sin que el conjunto de los actores se comprometa con las reformas. Un caso interesante son los Consejos de Convivencia: en general se refieren con cierta ironía al nuevo sistema, el cual no les infunde todavía ni mucha adhesión ni tampoco convencimiento, firman pactos pero no parecen muy compenetrados con el nuevo sistema y en el grupo causan asombro las diferencias entre las reglas en las distintas escuelas.

> *En mi colegio te mandan a un consejo de la convivencia. El tema es que si vos vas, las profesoras te preguntan porqué lo hiciste y todo eso, charlan entre ellos y te ponen un apercibimiento o te hacen firmar un pacto que te vas a portar bien.*
>
> *En mi caso lo que se hace es recompensar lo que hiciste, si rompiste algo, pagando, limpiando bancos, arreglando un vidrio, pintando o lo que sea.*
>
> *En mi colegio a los 5 ó 6 apercibimientos se reúnen entre los profesores y ahí votan si te quedás o no en la escuela.*

No es tanto un desacuerdo con las bases del nuevo sistema, sino más bien con el hecho de que nadie parece saber muy bien cómo implementarlo. *"En mi colegio no hay más amonestaciones sino créditos, que es un sistema que lo entienden ellos pero cuyo efecto ha sido de un relajamiento de los límites que la institución impone. Y si vos tenés más créditos supuestamente te echan, pero no te echan"*.

La mirada de los profesores

> *Yo me siento siempre bien, pero los chicos que me llegan son distintos a los de antes y la escuela se tiene que hacer cargo de cosas que tenían que haber sido resueltas antes.*

En esta frase de una profesora de una escuela privada de sectores medios se resume la sensación generalizada entre los profesores. Es el grupo donde la defensa del estatus es más fuerte, quizás porque son los profesores más identificados con el sistema escolar tradicional. Mientras que los profesores del grupo anterior, sobre todo los privados, aceptan de buen grado –o porque no tienen opción– la menor institucionalidad general del sistema educativo, en este caso hay una mayor defensa de la homogeneidad del modelo. Como bien perciben los estudiantes, es en este estrato donde conviven con mayor presencia lo tradicional y lo moderno: contenidos, profesores, reglas, instituciones con prestigios de antaño hoy bastantes deteriorados. Muchos de ellos intentan continuar realizando la tarea docente tal como la han entendido tradicionalmente, con menores recursos y posibilidades. Pero la crisis no es la única variable en juego, sino que simultáneamente al empobrecimiento se fue produciendo una democratización de la escuela media que los ubica en una situación par-

ticular: hay menos recursos de todo tipo para llevar a cabo un cambio de relación muy profundo con la enseñanza y con los estudiantes.

La defensa del estatus es indisociable a la de los rasgos más homogeneizantes de la escuela. Esto se expresaba en los grupos en dos ejes de discusión: primero, en torno a las características de la adolescencia. No acuerdan con las corrientes que subrayan la necesidad de considerar las particularidades de la juventud actual en la tarea docente, preguntándose cuánto puede haber de realmente nuevo. Profesores con larga trayectoria y muy convencidos del tipo de formación que imparten sostienen que hay dimensiones evolutivas de los adolescentes que se mantienen constantes en el tiempo. "Aprender sigue siendo aprender", sostienen, por lo que ciertos aspectos de las reformas actuales carecen de sentido.

> *No creo que los adolescentes, en cuanto a la adquisición del conocimiento abstracto de Piaget, sean muy distintos a como éramos nosotros cuando teníamos esa edad. Así que el desarrollo de esas capacidades sigue siendo el mismo.*
>
> *Ciertos contenidos siguen siendo los mismos. La parábola sigue siendo y=x cuadrado desde la época del Señor hasta hoy, las leyes de Newton son las mismas.*

Apelar a un perfil de alumno inmutable es la contracara lógica de un estatus construido en torno, justamente, a la labor formativa de ese perfil de estudiante que se quiere defender. No están muy convencidos de las distintas reformas que se están llevando a cabo y, sobre todo, se quejan de que penda sobre ellos la sospecha de no estar actualizados, de ser anacrónicos cuando sus argumentos, según ellos, se fundamentan más en contenidos que vin-

culan a la psicología evolutiva y genética que en posiciones clásicamente conservadoras.

En segundo lugar, la sensación de fragmentación educativa es muy fuerte. Lamentan la pérdida de unidad del sistema y, así como los estudiantes se sorprenden de las diferencias entre sus escuelas, algo similar sucede con los profesores. Las escuelas son muy distintas entre sí, en cuanto a reglas, clima de trabajo, sanciones, supervisión de los directivos, etc. Como se repetía una y otra vez en las entrevistas, "cada escuela es una isla". Un tema central que preocupa a los profesores hoy y en el que influye la dirección de la escuela es el de las presiones para que los alumnos aprueben aun cuando no sepan nada.

> *Hay colegios donde los docentes se sienten muy mal porque los directivos la única orden que tienen es que el alumno tiene que aprobar, no que el alumno tiene que aprender, ni desarrollarse, ni adquirir habilidades mentales. Tienen que aprobar para que los papis no molesten. Entonces, en los colegios donde los docentes son simples aprobadores de alumnos, los docentes responsables se sienten muy mal, conscientes de que a lo mejor el poder directivo no tiene la culpa y está cumpliendo órdenes de más arriba. Pero concretamente la orden es "el nene aprueba", bueno, no sabe nada, tiene que aprobar igual.*

Si lo anterior es más bien un foco de tensión entre docentes y directivos, respecto de los alumnos señala una creciente deslegitimación del conocimiento y de las materias que son evaluadas desde una perspectiva meramente instrumental y pragmática. El cuestionamiento por parte de los alumnos es similar al que se observaba en el estrato más alto, pero con dos diferencias; una es que en este caso sí parece afectar el rendimiento; la otra es que

el grupo anterior mantenía –en forma diferente según escuelas, alumnos, materias– un interés general, no instrumental, por ciertos temas mientras que los profesores de estos colegios se quejan de la pérdida de curiosidad y motivación en sus alumnos. Si nos atenemos a la comparación de los relatos de los distintos profesores, pareciera que la posibilidad de un genuino interés intelectual, no instrumental, se hubiera transformado en un atributo –o mejor dicho, en un "lujo"– de los sectores más acomodados.

> *Esa curiosidad que antes veíamos más como una característica. Están los que ni preguntan dónde está Afganistán, nada. Como si Afganistán y Saturno fueran lo mismo. Eso también a uno le preocupa, y además que el conocimiento no les sirve como factor de ascenso social, no les interesa saber, al menos porque pertenecemos al planeta tierra en el siglo XXI.*

Mientras se va perdiendo el interés por el conocimiento, en contraposición señalan la creciente valoración de la sociabilidad, aunque, a diferencia del grupo anterior, la idea del grupo como unidad no aparezca tan presente. Todo sucede como si el relajamiento de normas y exigencias pedagógicas, sumadas a la conflictividad creciente de sus familias, transformara a la escuela y al grupo de pertenencia, en el marco de contención e identificación afectiva central. Si bien esto ha sido en parte siempre así en la vida adolescente, ahora pareciera que esta función va cobrando más relevancia frente a aquellas de tipo pedagógico o socializador. Los profesores de este estrato coinciden en que sus alumnos consideran a la escuela *"como un refugio, donde ellos tratan de pasarla bien. Va a ser más importante el grupo, la relación en sí... hay chicos que están abrazados todo el día..."*

En este sentido los docentes coinciden en que el punto de conflicto entre docentes y alumnos no es tanto de tipo generacional o cultural, sino una diferencia de intereses en la escuela. No consideran que sus alumnos no valoren la escuela, pero sí que lo hacen por razones distintas de las que ellos quisieran. Los estudiantes no aprecian a la escuela por *"lo que les da, por lo que brindamos en cuanto conocimientos"*, sino que lo hacen por las relaciones que allí tienen. Se sienten responsables de esta discordancia: no sería tributaria de los cambios en la cultura adolescente sino una falla en su tarea docente.

> *Yo creo que ahí está la barrera comunicacional que tenemos con ellos. El otro día en el reparto de los azulejos una alumna de 5° cuarta contestó a la preguna: ¿qué le agradecía a la escuela? En este orden: los amigos, los recreos, los torneos y en cuarto lugar lo que aprendió, ¡¡¡menos mal que en cuarto lugar y no decimocuarto!!! Y es una buena alumna...*

¿Cuál consideran los profesores que es su rol en esta nueva situación? Aquí observamos algunas diferencias entre las instituciones. Por un lado, docentes de instituciones públicas de sectores medios de prestigio pasado señalaban que su tarea hoy era fundamentalmente "encausar" a los alumnos. ¿A que se refieren? En un contexto de cambio y crisis como el señalado, encausar significa establecer una serie de estrategias con los alumnos para poder seguir cumpliendo con su rol docente de la mejor forma posible. Encausar es redireccionar "en el buen sentido" toda la energía y vitalidad "*con riesgo de ser desaprovechada*" que observan en los estudiantes. Dicho de otro modo, reestablecer el marco de la acción docente, reconstruir un modelo de estudiante que se asemeje al ideal del pasado.

> *En parte tratamos de encausarlos, de hablar con ellos, que comprendan... A veces se quejan 'porque esto no es divertido', no podemos hacer que todo sea divertido, que todo sea diversión, es la tinellización de la escuela.*

El debate en torno a la desinstitucionalización y pérdida de homogeneidad de las escuelas se evidencia en otro tema que apareció tanto en el grupo de estudiantes como en el de los profesores de las escuelas normales: se trata del desacuerdo sobre el uso del guardapolvo. Hay una creciente oposición y, sobre todo, incomprensión, acerca del sentido del guardapolvo por parte de los estudiantes, y los profesores tratan en todo momento de explicar y defender su uso.

> *Tratamos de explicarles el sentido del guardapolvo. Es uno de los temas que probablemente llevemos al consejo de convivencia, en donde seguramente no todos vamos a pensar igual. Yo voy a defender a muerte el guardapolvo, lo cual no significa que no voy a resignar mi posición, yo sé que me va a doler muchísimo. Porque para mí el guardapolvo es un símbolo, y en una sociedad donde los símbolos han perdido vigencia, lo que al menos le tratamos de explicar a muchos, es que el guardapolvo y sobre todo en una escuela normal, tiene un valor, que por ahí para otra escuela, una escuela nacional no ha tenido. Históricamente, para una escuela normal sí lo ha tenido y por otro lado tiene que ver con sentidos de pertenencia a una comunidad, una cuestión de seguridad, porque esta escuela es muy grande.*

El guardapolvo aparece como símbolo de la institución, de una identidad de alumno y como último bastión de la igualdad perdida. De todos modos, coinciden en que la deslegitimación del

guardapolvo en parte es resultado de un resquebrajamiento justamente al interior del cuerpo docente, donde ya no prima tampoco entre ellos un acuerdo básico sobre las normas en general:

> *La otra cosa que queremos inculcar es que el guardapolvo iguala, nada más democrático que el guardapolvo. Yo creo que fundamentalmente los que acá fallamos somos nosotros, porque no todos los discursos son iguales. Pasa con las exigencias en el aula, algunos somos más permisivos que otros, pasa con la vestimenta, pasa en el nivel de exigencia en el aula. A pesar de las diferencias que deben existir entre las disciplinas y las personas que las imparten, mínimamente debe existir un ejercicio profesional que garantizase los contenidos básicos comunes para todos en cada disciplina. Y que en nuestro discurso para los límites de ellos todos coincidiéramos, entonces seguramente tendríamos una escuela más limpia, los chicos con el guardapolvo puesto....*

En busca de observar distintas experiencias y no centrar las diferencias entre estratos sólo en el clivaje público/privado, se realizaron grupos con profesores de instituciones privadas de bajo costo. Se trataba de 3 casos de colegios pequeños, con mucho conocimiento entre docentes, alumnos y padres que en general habitaban el mismo barrio o vivían bastante cerca. Para los docentes, eran instituciones con un nivel de conflictividad muy bajo, donde el acento está puesto en la socialización y en los vínculos afectivos más que en lo pedagógico.

> *Esta en general es una escuela chica, abierta a los cambios, a las propuestas nuevas. En general la mayoría se desarrolla bien, no hay grandes conflictos, por lo menos*

entre pares, y creo que entre chicos y docentes tampoco, no, no hay.

Se destaca en los tres casos la posibilidad de construir una comunidad educativa basada en este conocimiento mutuo. El rol socializador y afectivo de la escuela secundaria es auspiciado por la misma institución; y así los docentes señalan con indisimulado orgullo que la escuela hace las veces de un "segundo hogar" o de un "substituto familiar" como definen los docentes.

–Por más que se quejan todo el tiempo "la escuela es una porquería, no nos gusta... que nos hacen... yo... de acá me voy a ir" y no se van. Al contrario, se quedan más de lo que a veces se tienen que quedar.

Al funcionar como "refugio" aumentan las demandas extra-pedagógicas por parte de los alumnos, en parte similar a lo que sucedía en los colegios de nivel más alto, aunque con algunas diferencias, pues estos contaban con recursos para intentar satisfacer tales demandas: sobre todo recursos humanos, como los tutores, concentrados en estos temas. La menor disponibilidad de recursos de estos colegios lo dificulta. Esto se ve claramente en la diferencia del rol de los profesores tutores: actores centrales en la otra institución, aquí existen pero constituyen la variable de ajuste en momentos de crisis. Así, mientras en la escuela de niveles medios-altos parte del trabajo sobre normas, contención y apoyo pedagógico pasa por los tutores y una red de responsables de área que los supervisan, en las instituciones de este estrato son puestos muy precarios y con escasa institucionalidad.

Los profesores tutores actúan como estrategia, es decir, ayudar a los chicos de 1 y 2 a organizarse, dado que to -

davía no saben estudiar. Obviamente que los proyectos actúan como variable de ajuste en todo cambio, porque son proyectos en los cuales se aplica, como decía antes, la flexibilización laboral a raja tabla. Toman profesores que son contratados de abril a diciembre, a los cuales no se les paga ni jubilación, ni salario familiar, ni aguinaldo. Se les paga sin importar la antigüedad, no se respeta el estatuto del docente. Y vos terminás esas horas, es un contrato y el año que viene depende de las ganas, de quien esté al mando para decir si da o no se da y se termina con un proyecto que empieza.

Cuando estos dispositivos no dan abasto, los estudiantes utilizan espacios pedagógicos para hacer llegar sus demandas. De este modo, ciertas materias, dependiendo de la afinidad de contenidos y de la disposición de los profesores, se convierten en los momentos de catarsis y búsqueda de contención de los alumnos.

Los temas de cívica... los chicos tienen una necesidad de discutirlos, de hablar de sus cosas, de sus familias, de su vida, de su entorno, es increíble. A veces parece terapia de grupo, cómo descargan sus ansiedades, sus angustias. Te digo que hay momentos en los que tratás de hablar de los derechos humanos y sacan sus problemáticas, y hasta ha pasado que chicos se ponen a llorar, ¡que sé yo! Hay temas que tenés que tratarlos tan cuidadosamente....

Que la escuela privilegie su tarea socializadora no quiere decir necesariamente que se desentienda de lo pedagógico; por el contrario, se discute abiertamente entre los docentes cómo es posible que lo primero tenga su efecto positivo sobre lo segundo. Así, en medio de un debate sobre si una escuela de mayor nivel socioeconómico implica mayor participación e interés de los alum-

nos, los profesores de estas instituciones lo niegan rotundamente. Daban como ejemplo sus escuelas, donde la existencia de lazos fuertes y mucho interconocimiento, parecía ser una fuente de motivación para los estudiantes.

> *Hay una amiga que me cuenta, que está en una escuela muy cara, en el bachillerato internacional. Que tiene que ser de excelencia, porque los exámenes van grabados, van a Bruselas, y ella dice: "yo me quedaba con este colegio, con el nivel de participación e interés que tenían los chicos". Dice que está bien, que ella es muy motivadora, pero no con estos chicos que no quieren hacer absolutamente nada, que se siente que vienen a pagar, que se les da un título de excelencia por lo que pagan y no por lo que saben.*

Señalábamos en las escuelas privadas del primer estrato las quejas contra los padres. En este caso si bien se describe un creciente desinterés, no se trata de un tema altamente conflictivo. Pareciera que las escuelas privadas que brindan más actividades aumentan el número de dominios donde se espera mayor participación de los padres: hay un juego especular, cuanto más demandan los padres a las escuelas, más éstas requieren a su vez de ellos. En cambio, en estas instituciones la exhortación por el compromiso de los padres es menor, puesto que son menores las instancias y el personal que se ocupa de la relación con ellos. Una profesora, que hacia las veces de tutora de algunos alumnos, comenta:

> *Los llamo por teléfono y hablo por teléfono. No tienen tiempo de venir. Se le entrega el boletín al chico y si estaba mal se lo citaba a los papás, para entregarles el boletín y charlar junto con el chico. El chico dice: "yo estoy en 5° y puedo manejarme solo", pero a lo que voy es que tus padres tienen el derecho de estar informados. Pasó con*

cuatro chicos que se fueron a Bariloche, escondieron el boletín y no se lo dieron a sus padres. Yo acá, cómo seguía trabajando, los chicos en Bariloche y los padres llamando: "el boletín no me lo dio".

Hablando de 1° y 2° año nos pasó de una madre que llegó a decirnos, con un chico que tenía muchos problemas de disciplina: "lo voy a sacar al chico de la escuela para que no me llamen más". Y al contrario madres que llaman todos los días y ya les tenemos que decir bueno, paremos un poco con el control que ya es un agobio.

Por último, mientras los profesores de los colegios públicos se sienten sospechosos de desactualización, los profesores de estos colegios saben que pende sobre ellos la sospecha de permisividad para que los alumnos pasen de año. Si bien no parece ser así, ciertamente las reformas van hacia una ampliación de las oportunidades de los alumnos para no repetir el año y/o para evitar la deserción. Para que esto no sea sinónimo de un relajamiento de las normativas escolares, es preciso una serie de instancias pedagógicas que no siempre las instituciones tienen. Es necesario transformar esas mayores oportunidades en instancias de asistencia, apoyo y evaluación paulatina de los estudiantes.

–Al final se van a eximir después de todas las instancias que tienen: en diciembre, en marzo...
–Lo que pasa es que el nivel de exigencia es conceptual, no es lo mismo que en el año. Yo creo que el chico que se va a diciembre, uno es como que lo toma más conceptual en diciembre y en febrero que en el resto del año. También la evaluación es mas parcial, esto es una evaluación integradora conceptual, que es lo mínimo, yo por lo menos me pongo ese límite.

–Se consideran las dificultades de aprendizaje en ese momento, en diciembre o en marzo. Se evalúa el progreso, quizás.
–Creo que eso pasa más en provincia todavía. La idea del gobierno es la retención. Pero la retención se puede hacer de otra manera, se puede hacer a través de las tutorías, de estrategias de aprendizaje, a través de darles las herramientas para que no fracasen. Pero no ahora, en noviembre, sino que eso se viene trabajando desde marzo.

Son conscientes de los riesgos de deslegitimación por un aumento de las oportunidades y una disminución de las presiones sobre los alumnos. El panorama temido es la imagen de las escuelas en la provincia de Buenos Aires, donde advierten que el objetivo de retención y mayor cobertura escolar va en desmedro de la calidad.

3. Los sectores medios-bajos del Gran Buenos Aires: el epicentro de la sensación de crisis

El grupo focal reunía a alumnos de colegios del Gran Buenos Aires, en su mayoría públicos, en los que predomina una clase media-media y media-baja del conurbano. Fue la reunión donde primaba la mayor sensación de crisis, la escuela de la desorganización y de la pérdida de sentido. Una serie de factores confluyen: el fuerte empobrecimiento del alumnado, la situación del conurbano bonaerense, los problemas salariales de los docentes y los cambios, aún en ejecución, ligados a la reforma educativa.

Un joven así lo testimonia: *"Estás en el aula, te vas cuando querés, hacés lo que querés. No hay mucho interés en la es-*

cuela, muchos chicos no van". Esta imagen grafica bien la sensación generalizada de la experiencia escolar. Sin reglas claras, sin interés de parte de los estudiantes ni de los profesores. Ellos observan que la organización meritocrática de la escuela ha entrado en crisis.

> *Como que te regalan la nota, te dan chances y chances hasta que apruebes, yo aprendí muy poco en la escuela.*

Se hace evidente que mantener un sistema meritocrático requiere de un fuerte trabajo de organización, de coordinación, de capacitación, así como de sostener algunas decisiones frente a los alumnos. Son conscientes de la baja calidad de sus escuelas, en parte porque comparan con otras clases, con otros colegios, y en parte porque hay una memoria de hermanos mayores o de sus padres de una escuela secundaria más organizada y más exigente.

> *Nosotros tenemos todas las pruebas con carpeta abierta, es como copiarse. Tenés que ir a clase y copiar todo. Te dan los temas, es demasiado fácil.*

> *El sistema viejo era más estricto y entraban más temas que ahora. Por ejemplo, el año pasado inglés tenía tres unidades, nada.*

> *Yo estoy conforme con mi escuela, hay disciplina pero no mucha. Y la enseñanza... Veo que ahora el modo de estudio no es el mismo que antes. Ahora no se aprende nada. Antes en un secundario tenías que tener 7 ó 7, y eso te hacía pasar.*

En rigor, se debe ser cuidadoso en tomar muy en serio la sinceridad de la crítica al bajo nivel del secundario. Hay sin duda una

presión normativa a exigir más nivel; es indudable que se dan cuenta de que sus títulos y sus competencias están degradados dado que aprenden menos que sus pares de otros colegios, pero al mismo tiempo el bajo nivel de exigencias les resulta muy cómodo. La preocupación por el bajo nivel adquirido aparece, sin embargo, cuando piensan en entrar a la universidad. Así, se angustian por la entrada al sistema universitario para el que se ven poco preparados:

> *En mi colegio no te incentivan para estudiar, entonces llega la prueba y te copiás. No estudio, total nadie se da cuenta. Yo no me siento preparado totalmente para ingresar a la facultad.*

> *Entonces, en un momento determinado, te das cuenta que no sabés mucho, que no estás preparado para la universidad. Yo este año, a principios de año. Ya era muy obvio, cuando te das cuenta que los profesores no van nunca. La hora empieza 7 y 20 de la noche y bajabas y la profesora estaba tomando mate.*

Si bien hay puntos de contacto con el grupo anterior, con lo que los emparenta una fuerte cercanía de clase, ciertos rasgos de esa sensación de descontrol se ven exacerbados en parte por un panorama de mayor empobrecimiento en el conurbano, quizás porque el piso de calidad de sus instituciones ha sido menor y, en gran medida, porque sufren en mayor medida que en Ciudad de Buenos Aires los cambios producto de la reforma educativa, lo que sitúa sin duda a este grupo en el centro de la crisis del sector medio.

La mirada de los profesores

Como es esperable, los profesores no tienen una visión tan negativa de la escuela en su totalidad, en parte por el mantenimiento de una visión un tanto idealizada de sí mismos, y porque un diagnóstico de crisis muy profunda no podría evitar la pregunta sobre la parte de responsabilidad que les atañe. Ahora, sí concuerdan con el testimonio de los alumnos de un fuerte desinterés de parte de los estudiantes por las materias, pero, lejos de establecer un juicio general de todo un sistema caótico, realizan una diferenciación un tanto estereotipada al interior de las mismas zonas de dos grupos de escuelas. Todos distinguen entre el buen colegio que, a pesar de la crisis, trata de mantener una dinámica escolar normal, bastante similar a lo que describen los profesores del grupo de clase media de CBA. En contraposición, están los otros, sumamente caóticos y violentos, como no se han descripto en los grupos de la CBA. Describen un panorama educacional polarizado al interior de cada zona. Algunos profesores alternan entre colegios de uno y otro tipo, mientras que aquellos que pueden, por su puntaje y contactos, eligen los colegios. Exagerada o no, esta definición de la situación tendrá un efecto real, reforzando la segmentación al interior de cada zona, dado que los profesores con más experiencia y capacitación tratarán de ir a los colegios que se consideran mejores.

Si hay acuerdo entre los profesores sobre la polarización, no hay tanto consenso sobre cuáles son los criterios de diferenciación. Algunos establecen una correlación entre nivel socioeconómico del barrio y/o del alumnado y mejor nivel de la institución; otros, en cambio, recusan explícitamente esta relación. Soraya, por ejemplo, es portavoz de una constante diferenciación, demasiado estereotipada, entre la escuela nacional fre-

cuentada por sectores medios y otra escuela técnica, con alumnos más humildes.

> *Y en esta escuela los veo como muy estructurados, ellos entran, no hay que decirles nada, los veo cómodos, se sienten contenidos, muy tranquilos. Los de la Técnica son más revoltosos. En la Media la disciplina es otra. Son más estructurados, y tranquilos. En la Técnica son terribles los chicos.*

Para ella, hay también una cierta homología entre la situación de los chicos en cada nivel escolar y la de los profesores. Es decir, cuando los chicos son más agresivos, los profesores responden igual.

> *Los profesores nunca habían hecho paros, salvo esta última vez que se vieron recortados en sus sueldos; ellos nunca hacían paro, era como que vivían en una burbuja. Yo veo que profesor de octavo y noveno está más comprometido con lo que le pasa al chico, para relacionarse con ellos. En cambio, los profesores de Escuela Técnica son muy agresivos con los alumnos; es como que se les permite todo a ellos, si los tienen que putear a los chicos no tienen historia: es el profesor de Técnica, que tiene otra formación, que cree que así debe relacionarse con los varones.*

Por supuesto que esta diferenciación lleva a una fuerte estigmatización de los alumnos de la escuela técnica, al punto de describir un espacio donde resulta habitual el robo de todos contra todos:

> *Mirá, cuando yo llegué en el 98 a la Técnica, me sorprendió ver en los recreos a todos los chicos de la escuela en el patio con las mochilas, pero todos, 200 alumnos, todos*

> *con las mochilas. Porque se robaban todo, nada que ver con la escuela media. Los chicos cada uno tiene sus cosas, nadie se roba nada, se nota la diferencia.*

Como corolario lógico, la escuela técnica aparece como un espacio donde los alumnos no están interesados en aprender ni los profesores en enseñar:

> *Sí, a la escuela técnica van para ocupar un espacio, no por otra cosa, no porque quieran aprender algo, no les gusta, no están motivados... Es que el mismo profesor no tiene interés, no sé si los chicos toman la misma actitud del profesor, pero ambos se comportan de la misma manera. A los profesores les da lo mismo si el chico aprende o no aprende, lo manda a examen y listo.*

En contraposición a esta visión, otra docente de la misma zona no coincide en que la diferencia tiene que ver con el sector social o la ubicación de cada escuela.

> *No, no tiene nada que ver, porque hay escuelas periféricas que tienen muy buena disciplina, muy buena organización institucional, no tiene nada que ver dónde está ubicada la escuela porque también he trabajado en escuelas céntricas con muchos problemas, sobre todo de desajustes cuando se incorporaron los octavos y novenos, donde la gente no estaba preparada para recibir chicos adolescentes, porque los adolescentes tienen una actitud, unas diferencias biológicas que los docentes tienen que conocer y no las conocen a la perfección.*

Para ella el peso está en la organización interna de cada escuela, tanto el estilo de gestión de la dirección, como de la estrategia do-

cente. Esta docente posee años de experiencia y un alto puntaje, por lo que elabora una estrategia de elección de escuelas y, en los casos en que se siente incómoda en una de ellas, renuncia y elige otra mejor:

> *Cada escuela es un mundo; yo por eso, en este momento que tengo tanto años en la docencia, elijo las escuelas. He tenido desastres de experiencias en cuanto a que los chicos sean maleducados, insolentes y donde no me sentí apoyada por el equipo directivo, conflictos con mis compañeros, como que cada vez que tenía que ir a dar clases me enfermaba, pero realmente me enfermaba, era una cosa como estar en Sarajevo y no tiene nada que ver con que eran chicos de bajos recursos porque yo me formé como docente en escuelas con esos chicos, porque depende del docente que sean educados o no, pero hay cosas que el docente no puede hacer, hay determinaciones que no puede tomar, acciones que ya las tiene que tomar un superior, y si yo no me siento respaldada estoy predicando en el desierto.*

Mediante dicha estrategia puede mantener el tipo de práctica docente que ella considera adecuada. Es en este grupo de docentes donde más se evidencia la segmentación y desinstitucionalización, puesto que más allá de cuál sea el criterio de diferenciación, los estratos sociales o el estilo de gestión, lo cierto es que perciben un campo institucional muy polarizado, en el que cada institución es una isla frente a lo cual al docente sólo le queda intentar desarrollar una estrategia para intentar recalar en aquella institución que permita la realización de su tarea.

4. La escuela en los márgenes: retención y asistencia.

Este grupo está compuesto por una primera generación que ingresa al secundario, producto de la extensión de la cobertura de la escuela media en los últimos años. En general, eran los primeros de sus familias que concurren al nivel medio, ya que ni siquiera sus hermanos mayores habían logrado entrar a él. Por eso, el hecho de ir al secundario es de por sí una forma de ascenso social y esto tiñe toda su experiencia y juicios sobre el colegio; esta es una primer diferencia de este grupo con respecto a todos los otros. Tanto es así que en un ejercicio proyectivo donde se les pedía que imaginen y dibujen un joven y una joven que hoy tienen 15 años, dentro de una década, éste era el único grupo donde claramente aparecía una imagen de ascenso social: a los 25 años estos dos jóvenes serán profesionales, vivirán en la Ciudad de Buenos Aires, tendrán familia e hijos y estarán mejor que sus padres. En los dos grupos precedentes la imagen era de descenso social, caos y estaba muy marcada la imposibilidad de configurar un proyecto de vida autónomo.

Es una escuela en la que prima, claramente, el intento de retención escolar con menor acento en la calidad; donde la cuestión social está omnipresente, tanto en docentes como en alumnos: como realidad, como límite estructural, como problemática central a ser trabajada. Los estudiantes señalan una intensificación de los problemas señalados en los otros grupos: falta total de autoridad, descontrol en las distintas esferas, por superposición de contenidos en las materias y por normas de convivencia poco claras. Sin embargo, el nivel de crítica y descontento de los alumnos es menor que en los otros estratos ya que la demanda está –más implícita que explícitamente– morigerada por la con-

ciencia de haber accedido recientemente a un ámbito socialmente vedado a su grupo de pertenencia.

Si bien hay conciencia de los déficits actuales de la escuela, no necesariamente existe constatación de la degradación sufrida, en parte porque no hay una experiencia pasada de empobrecimiento ni parámetros muy claros de la escolaridad de sus pares, hermanos mayores o padres respecto de los cuales su escuela aparezca comparativamente peor. A primera vista se diría que es lo contrario del colegio burbuja del sector más alto, aunque su composición social es resultado del mismo proceso observado en la cúpula social. La segmentación es más evidente en los dos extremos sociales de la escuela media. En ambos casos hay una homogeneidad social que exacerba tendencias generales. Así como los alumnos de los colegios de sectores medios-altos vivían una realidad y problemática escolar quizás diferente a otros jóvenes que habitaban en sus mismos barrios o edificios, pero que concurrían a colegios públicos de CBA, en este caso, la diferenciación que se da en el Gran Buenos Aires entre la "escuela buena" y la "escuela mala" en una misma zona por criterios informales de selectividad[3], también tiende a polarizar socialmente al alumnado. Por eso en estas escuelas se exacerban problemáticas sociales al punto de ocupar la centralidad de la tarea escolar. Esto es así porque en ese proceso de polarización local, estas escuelas van concentrando a los jóvenes que en términos relativos padecen las mayores carencias y problemas sociales. En ambos extremos, en los sectores medios-altos y aquí, la escuela pareciera estar más segregada y ser más homogénea que el espacio social de donde proviene su alumnado.

[3] Sobre las formas de selectividad informal de las escuelas ver Montesinos y Pallma (1999).

Son plenamente conscientes de la mala calidad de su formación escolar, frente a la cual no se sienten con capacidad ni poder para cambiar. Influye en eso, sin duda, la conciencia de su ingreso reciente, por lo que la escolaridad media no es vista como un derecho adquirido. Así, son conscientes de que si bien les gusta en parte que haya menos horas de clase, porque en el momento implica más libertad, lo cierto es que a mediano plazo eso implica la perspectiva de una formación deficitaria:

> *Quizás los alumnos no nos damos cuenta. Porque cuando no hay clases decimos: ¡huu, qué bueno que no hay clases! Porque esto de los paros y que no hay clases nos afecta demasiado, a mí al menos. Porque si no voy un día al colegio, pierdo la clase de informática y después no la agarro más.*

Una vez más, señalan como problema central las reglas de juego institucional. No necesariamente se trata de escuelas anárquicas, sino que en ciertos ejemplos aparecen como muy autoritarias. En última instancia, parece depender fundamentalmente de los directivos de cada institución:

> *El director, la forma de ser que tiene es muy autoritaria, o se hace o no se hace, o lo tomás o lo dejás.*
> *–en cambio, yo tengo en mi colegio... no es un colegio... muy la autoridad, no, al revés, ¡es un despelote total! Hablando así... que sin el cuaderno no podés salir y yo sin el cuaderno ya estoy afuera. Esas cosas me molestan.*

En todo caso, sienten una ausencia de reglas claras. No es su ausencia total, sino que éstas no son claras o, más bien, que existen formalmente pero no se respetan: *"a mí me pasa lo mismo que a ella. El caso de las inasistencias a principio de año es una*

cosa, pero después toman lista cuando quieren y esto está mal porque si es una regla..."

En el grupo de jóvenes no llegan a discutir si una regla es positiva o negativa sino la falta de consistencia de las mismas. La falta de respeto a las reglas genera una anomia institucional. Perciben una fuerte desorganización en el sistema por la reforma educativa, el hecho de que se haya impuesto sin todas las herramientas ni la información necesaria. Ellos viven esa transición. Se observa sobre todo en el caso de los profesores, cuando cambian materias, programas, formas de calificar.

> *Hubo un momento de lío con esto del polimodal, del cambio de la escuela media a normal antigua al polimodal. Porque los métodos para calificar eran distintos y creo que ningún profesor sabía cuál era realmente la calificación. Entonces estábamos nosotros en el medio y si nosotros decíamos: "pero, profesora, el profesor anterior nos dijo que era así", nos dice, pero a mí me dijeron que era así. Encima toman represalias con los alumnos cuando no es culpa nuestra. Somos los conejillos de India del sistema polimodal, somos la prueba.*

La desorganización se percibe sobre todo en la forma de implementación de la reforma en los programas. El problema es que ni siquiera los profesores saben lo que quieren. Según los jóvenes *"son reprecarios. Historia y Geografía siempre se relacionaron, pero ahora estás estudiando Geografía y es lo mismo que Historia. Es un merequetengue de todas las cosas, se te junta todo y no sabés qué estás estudiando".*

Otra faceta del desorden es que cambian los nombres de las materias, adoptan uno nuevo y a la hora de cursarlas los contenidos no tienen ninguna relación con el nombre de la materia:

> *...empieza el año y te dicen: nosotros vamos a tener tal materia. Y te dicen un nombre que pensás que vas a tener... y al final tenés cualquier sorongo con un nombre.*
>
> *"Hay materias que son muy parecidas, Sicología y Pedagogía, que eran casi lo mismo".*

En cuanto a las estrategias como alumnos, coinciden en que no es necesario estudiar mucho, en general afirman concurrir a los exámenes con lo que escucharon en clase. "*Yo no estudio, después me acuerdo de algo*". "*A veces, si hace falta repasar, repaso*". Relatan los casos propios o de compañeros que no estudian nada durante todo el año y dicen "*No importa, yo después estudio y apruebo todo*" y se llevan 7 u 8 materias. Una participante del grupo contaba: "*el año pasado me llevé 9 y les decía a mis compañeras 'si a fin de año las apruebo'; bueno, las aprobé todas; era como que estaba podrida de sentarme y escuchar lo que decían, que trabajo práctico, que esto, que lo otro... Yo quería ir al fondo de lo que estaba estudiando, sentarme en mi casa y comprender, porque yo a veces a la profesora no le entiendo nada. Se contradicen entre ellos, es un lío*".

Todos coinciden en que si vas a clase después "algo te queda" y eso parece ser suficiente para pasar las pruebas. El estudio se dosifica y queda restringido a las pruebas finales, cuando es la última oportunidad, aunque tampoco desaprobar las materias genera mucho conflicto personal ni en sus casas. Los padres "no se meten", sólo aparecen "cuando repito". También en este grupo hay varios que han dejado el colegio y lo han retomado después, por quedar libre o por distintas razones; otros porque dicen que les costó mucho el cambio entre primaria y secundaria.

La desorganización actual tampoco ayuda a orientarlos en el terreno de las opciones futuras: "*ahora los chicos que estamos*

por terminar el polimodal, la mayoría no sabe qué va a seguir, lo que va a estudiar. A mí me gustaría que por lo menos vayan y den una charla de orientación, para más o menos... ¿entendés?" Sin embargo, prima la conciencia de que posiblemente estén en la última fase de su escolaridad. No aparece, como en los otros grupos, la omnipresencia de la universidad, al menos como parámetro normativo, sino que se sabe la dificultad de poder acceder a ella. Así, el secundario no tiene sentido como pasaje de un nivel a otro. En otros grupos, su rol degradado estaba sostenido por la idea de pasaje obligatorio y, en parte, por la necesidad de una formación más o menos buena para la universidad. Esto no aparece en este grupo, por lo que la pregunta por el sentido del secundario es aún más difícil de contestar, más allá que como marca de logro y ascenso social. Lo que sí está instalado es la conciencia de la necesidad del secundario completo para trabajar, aun en puestos muy degradados y cuyas competencias necesarias no tienen ninguna vinculación con la formación recibida.

> *"El mundo te exige un título aunque vayas a poner una caja de cartones en una góndola. ¡¡¡Que al final andá a saber qué estudiaste y nada que ver!!!"*

Una estrategia de estudio que se les plantea es el magisterio, a veces pensado como primer salida laboral para luego seguir estudiando, como resume una estudiante: "*más fácil la salida laboral, porque en primer año estás estudiando en un profesorado y ya tenés horas y podés mantenerte vos misma*". Esto se evidencia en el trabajo de UNESCO/IIPE (2000), donde la casi totalidad de los docentes aparecen con un nivel de instrucción superior al de sus padres.

Un tema central en esta población son las Becas Escolares implementadas en la época en que Eduardo Duhalde era gober-

nador de la Provincia de Buenos Aires. Es interesante la lectura que hacen de las mismas. En primer lugar, parten del convencimiento de que los beneficiarios de la beca sólo concurren a la escuela por ella, sin ningún interés por la escolaridad. Esto genera una lectura negativa de las becas, puesto que se hacía evidente un interés espurio, sólo económico, por la escuela, que implicó una saturación de alumnos sin que se les inculcara interés por la educación. La prueba está en que cuando se terminan las becas, se produce una disminución del número de estudiantes que, según ellos, no es debido a la necesidad de trabajar para suplantar el monto de la beca o carecer de medios para ir a la escuela, sino porque el dinero era el único incentivo para ir.

> *"Poco interés, cada vez menos. Y el interés que hubo fue por las becas, de haber 20 alumnos en un curso había 50. El tema de las becas, que sé yo. Y ahora que no están pagando las becas te das cuenta que disminuyó un montón. La situación mismo que se está viviendo, los padres mismos dicen: 'andá al colegio, nene, que te van a pagar 100 pesos'... por los 100 que te pagan, si no, ni te aparecés..."*

> *–A veces las becas son tan difusas, porque hay gente que las necesita de verdad y otra que no. No tendría que haber becas.*
> *–Están mal repartidas.*
> *–No tienen un buen seguimiento. Hay que hacer una declaración jurada, cualquier cosa. Una familia de 6 y ponen que tienen un sólo ingreso de $ 200 y ¿de qué viven?*
> *–No se toman la molestia, no va el asistente a tu casa.*
> *–La usaron en parte para comprar un voto y para que se vea mejor en el exterior la situación en la Argentina: "los chicos van al colegio".*
> *–La plata podría ser distribuida de otra manera, creo que*

> *es más honorable para una persona ganarse la plata que se la regalen.*

Este tipo de opinión los deja en una actitud ambivalente frente a las becas. No se critica la medida en sí, es decir, el hecho de que exista una ayuda a los alumnos necesitados, pero sí lo que consideran irregularidades, porque, según ellos, no todos los becados son los que verdaderamente la precisaban. La visión de los jóvenes frente a las becas se sintetiza en un juicio recurrentemente escuchado en los grupos: “yo estoy de acuerdo mientras sean justas”.

La mirada de los profesores

Para los docentes, el centro de la preocupación es la situación social de los alumnos. Si Dubet y Martuccelli (1998) señalan para el caso francés la exigencia de que los profesores no traigan al aula elementos de la vida privada de los estudiantes, en este grupo la situación personal *qua* problema social está omnipresente en el contrato pedagógico y de convivencia al interior de la clase. Tan es así que los profesores de debaten entre dos posiciones: aquellos que aceptan esto y que han reducido sus expectativas pedagógicas centrándose únicamente en la retención, y los que tratan de preservar la labor docente tal como la entendían en su formación, sosteniendo que no les cabe a ellos ocuparse de la problemática social o familiar de los estudiantes. Sandra es un exponente del segundo grupo:

> *Aunque suene muy frío el profesor de Matemática tiene que explicar Matemática. Después el chico que tiene pro -*

blemas porque la mamá se fue, el chico que tiene problemas porque trabaja... No, yo soy profesora de Matemática y tengo que enseñar Matemática y eso es lo que no pasa en la EGB3: los profesores ahí son más asistentes sociales que docentes. El tema sería buscar un punto medio, pero yo no sé hasta qué punto es positivo que el profesor se dedique a solucionarle sus problemas familiares. Además, no estamos preparados para eso, yo no me siento preparada para ayudar a un chico que por ejemplo tiene un problema de drogadicción, yo no sé hacerlo, yo sé enseñarle Matemática, a mi no me prepararon para otra cosa, yo soy ignorante con respecto a esas cosas, esos problemas sociales, yo no sé resolverlos.

En este caso, el desinterés de los alumnos se atribuye sobre todo, no a la situación social, sino a un sistema que se ha vuelto demasiado permisivo y, por ende, con poco incentivo para el estudio.

Mirá yo hace diez años que estoy trabajando en esto y cuando yo empecé a trabajar el interés era completamente distinto a hoy. Hoy el chico no tiene interés en nada, por nada, pero en general el interés pasa por si cuando falta el profesor los dejan escuchar cumbia en la hora libre, por zafar: "Uy, el profesor me puso 3 y yo en la prueba me saqué 4"; un desinterés total en la escuela tiene el chico. Creo que somos muy culpables todos los que formamos la sociedad educativa. Porque el chico sabe que tiene las mil y una oportunidades, el chico sabe que si no aprueba una prueba tiene el compensatorio y que si no aprueba el compensatorio de fin de año, tiene el compensatorio de marzo, y si no tiene el compensatorio de la vida. El chico vive compensando, vive zafando, la vida del estudiante de hoy es un compensatorio, y eso lleva a que el chico no se interese, total, lo doy en febre-

ro. Y los profesores a la larga sabemos que al chico hay que aprobarlo.

La postura de Adriana es distinta: para ella, la cuestión social se impone por sobre todas las cosas. Ha limitado sus expectativas pedagógicas, y si bien esto no está dicho explícitamente en la entrevista, lo cierto es que adhiere de algún modo a la aceptación de un menor nivel a cambio de mantener la retención.

–Yo me siento bien por los chicos, al menos el curso que yo tengo, son chicos muy solidarios, una forma de ser muy especial, son sensibles ante los problemas que ellos mismos tienen. Por ejemplo, cuando una chica se desmaya porque no comió, entre ellos se preguntan: ¿Comiste hoy?, o entre ellos si les falta algo, juntan dinero para resolver ese problema. Unas nenas de primer año fallecieron porque las atropelló el tren y ellos fueron los promotores para juntar dinero y cosas para ayudar a la familia. Hicieron una lista de cosas que podía llevar cada uno y así empezaron: "yo en mi casa tengo un paquete de harina, yo tengo yerba", y así comenzaron la cadena solidaria.

Pero esta mirada en principio benigna, no necesriamente está exenta de una cierta estigmatización, como se advierte en su relato:

Salvo eso, yo estoy cómoda, salvo esto interno de la escuela, que provoca órdenes y contraórdenes, más que nada que los chicos que están ahí, están al límite de la pobreza, bah, son pobres. Vos entrás a la escuela y a mí me asustan, si los ves en la calle te asustan porque creés que son ladrones, borrachos, entonces, hay órdenes y contraórdenes y los chicos son de reacciones violentas enton -

ces con la directora. En la primera que yo conocí, los chicos a modo de protesta tomaron la escuela y cerraron la calle, quemaron gomas y ese tipo de manifestaciones.

En ese contexto, Adriana encuentra un fuerte interés, no se diría por estudiar, pero al menos por ir a la escuela.

Me parece que van porque tienen ganas, hay muchas chicas embarazadas, hay chicas con hijos y siguen yendo. Quizá esos pocos chicos entendieron que estudiando pueden ser un poco mejor.

En estos casos, la mala situación económica influye al punto de que es muy difícil contar con los materiales mínimos para asegurar la labor docente.

Sí, supongo que sí porque en esa escuela particular si uno no les lleva las fotocopias a los chicos no trabajan, no tienen, de verdad que no tienen. Y si uno en un momento dado del mes no tiene, a vos no te queda más que dictarles, o hacer esas clases aburridas, porque texto no tienen. Comprarlo ni pensarlo y plata para fotocopias no tienen así que... mapas, a veces, y si uno no les lleva...

Adriana no oculta los déficits educativos que arrastran sus alumnos:

....los profesores no les exigen nada, no saben leer, están casi en 4 año y leen balbuceando, no saben leer un texto, componer un texto y ellos están acostumbrados por lo que yo veo, por lo que ellos me decían a mí: "La profesora del año pasado nos daba un trabajo y con eso nos ponía la nota". Hace el trabajo uno solo y el resto lo copia, cuan-

do vas a corregir te das cuenta, porque hasta la misma falta de ortografía tienen. ¿Si les interesa aprender? Creo que no, lo que les interesa es tener el título.

Hay una tensión entre la descomposición del rol docente y el intento de reconstrucción bajo vectores sociales totalmente novedosos. No hay la posibilidad de imponer alguna regulación personal y/o institucional para seguir desempeñando la labor docente con el tipo de alumno para que se estaba preparado, como sucedía en los profesores de sectores medios de CBA. Se parte de la imposibilidad de realizar esa estrategia docente y se la intenta reconstruir con algún arreglo que les parezca más o menos sustentable para ellos y sus alumnos.

En los distintos docentes de estos grupos aparece una fuerte preocupación por la compensación. Las pautas de compensación tienen que ver con la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza de temas. El supuesto es que el alumno aún no logró ciertos aprendizajes porque en parte fallaron las estrategias de enseñanza. Entonces, para la etapa de compensación, los directivos requieren de sus docentes una planificación que comprende, entre otros puntos, un plan por alumno con sus dificultades particulares, estrategias a aplicar, objetivos de desempeño, etc. Esto exige un esfuerzo extra del docente y un trabajo personalizado que los docentes critican fuertemente, en parte por lo que consideran alta permisividad. Pero visto desde otra perspectiva también debe influir que el nuevo sistema exige un esfuerzo extra, estrategias diferenciadas en una situación de pérdida salarial y de otras compensaciones laborales.

En muchos casos –y aunque no lo expresen muy abiertamente– ideológicamente están en contra porque, como afirmaba una profesora de Historia, creen que *"el que no aprendió hasta ahora ya no aprende más"*. Esto lleva a veces al siguiente pac-

to implícito: los docentes sienten que la compensación es una presión para que el alumno sea aprobado cualquiera fuera su desempeño y, del lado de los alumnos, que “la compensación es algo fácil”. Por lo que observamos, entonces, el sistema de compensaciones requiere, para cumplir los objetivos propuestos, un tipo de trabajo en toda la comunidad educativa que aún falta realizar.

II. La relación con los profesores

Parte de una experiencia escolar fragmentada son las visiones muy diferentes sobre sus profesores a partir de una suma de factores. En primer lugar, si producto de la desinstitucionalización la subjetividad de los estudiantes pasa a un primer plano, algo similar sucede con los docentes. Además del rol, los estudiantes evalúan sobre todo la persona que lo construye; se habla así de su personalidad, carácter, capacidad de motivación. En segundo lugar, la intensificación de la conflictividad laboral en la profesión docente lleva a que cada estrato, de manera más o menos homogénea, perciba, desde una posición determinada, a los docentes como trabajadores y como grupo social, por lo que hay una mirada desde una posición de clase particular: "desde arriba", como pares sociales, o "desde abajo".

No sólo se trata de un efecto de diferencias de posiciones de clase frente a un grupo homogéneo. Es que objetivamente los profesores dejaron de ser un grupo similar al anterior. Una de las consecuencias de la segmentación son los criterios de selección, de remuneración y capacitación que redundan en la calidad de la enseñanza, las cargas horarias, en suma, en la experiencia docente en general. Por ello, la visión de los profesores es distinta en cada grupo y, al mismo tiempo, el perfil de sus profesores también será cualitativamente diferente. Por ejemplo, muchos colegios privados reclutan universitarios, los colegios de clase media de CBA profesores de carrera pero sin formación universitaria, mientras que en el GBA hay una confluencia de distintos tipos de profesores: del sistema, estudiantes universitarios y profesionales sin trabajo.

A continuación señalaremos los rasgos comunes a cada grupo en su mirada sobre sus profesores.

1. Colegios de estratos medios-altos: los profesores vistos desde arriba

En comparación con los otros grupos, los jóvenes del grupo de estratos superiores de la Ciudad de Buenos Aires ven a sus docentes "tranquilos", "interesados en su trabajo", en gran medida porque no trabajan en tantos colegios como los pertenecientes a los otros grupos. Aparece matizada la imagen de "profesores taxis", aunque no por ello dejan de estar mal por la situación económica y los bajos sueldos.

En segundo lugar, si bien los profesores pueden ser buenos individualmente, no aparece la idea de un cuerpo docente constituido. Hay también una desinstitucionalización en este sentido. Se ha perdido, aun en las instituciones más organizadas, la idea del cuerpo de profesores y aparece una suma de docentes evaluados en forma individual. Con todo, pareciera que tiende a haber una buena relación entre profesores y alumnos. Sin embargo, no deja de haber una mirada "desde arriba", sobre todo en los privados: son en un punto los prestadores de un servicio que ellos les pagan; esto está más o menos presente, según los casos.

En esa mirada "desde arriba" a los profesores está muy presente la mala situación económica. O sea, al mismo tiempo que sus profesores están bien formados, capacitados, sienten una cierta distancia social por pertenecer a una fracción superior de la clase media en contacto con una fracción inferior. Los profesores son los "nuevos pobres", y no faltan ocasiones donde se deslegitima la acción docente producto de ese empobrecimiento con comentarios del estilo: "*Para qué voy a estudiar Historia, si un historiador se muere de hambre, como usted*".

La concepción sobre la escuela-servicio donde cada pres-

tador es evaluado por sus méritos refuerza la sensación de que no necesariamente la palabra de los profesores es importante. Ellos tienen la potestad, en última instancia, de poder descalificarlos. Se ha perdido la autoridad que emanaba del hecho de ser profesor, ahora deben ganarlo por su propia desempeño.

> *Sí, si es importante lo que dice le puedo dar bola, pero si empieza a hablar boludeces así... no.*
>
> *Si a mí un profesor de esos gritones me empieza a decir algo me levanto y me voy...*
>
> *El profesor que me gusta lo que me diga me va a importar.*

En su mirada desde arriba, algunos profesores dan pena por su falta de autoridad: *"Mi profesora de Lengua me da pena, se te queda mirando y no hace nada"*. En general, el margen de negociación que tienen es muy amplio, tanto que hasta con aquellos profesores que tienen miedo, sienten la posibilidad de hablar: *"tengo una profesora de Informática, la materia más jodida de todas, la chabona es la autoridad... nosotros le decíamos el otro día que le teníamos miedo, porque vos hacés algo en esa clase y ya cagaste"*. En ningún caso, el temor o la distancia es tan importante como para no poder siquiera plantear la situación.

De hecho, no soportan ni a los profesores más autoritarios ni a los que no ponen límites a la relación: a pesar de la evaluación en tanto persona, hay una exigencia de construcción de un rol de profesor. *"... hay una profesora a la que odio, la única razón por la que la respeto es porque es la materia más difícil del colegio. La odio porque es muy cercana a los alumnos, es insoportable"*. Se establece entre alumnos y profesores un juego estratégico que en general tiene dos momentos, uno de reivindica-

ción y otro de aparente sumisión. Primero se discute, se charla, se cuestiona aquello sobre lo que no hay acuerdo, pero cuando perciben que esta discusión puede volverse contra ellos, prefieren quedarse callados, aceptar todo, terminar la materia y contentarse con un silencioso desprecio o burla contra el docente. Otros, en cambio, adoptan una postura de cuestionamiento a la autoridad de manera más general; en realidad, cuanto más autoritario es, más lo cuestionan, como una forma de marcar la oposición. Este grupo diferencia entre dos formas de cuestionamiento. Uno ligado al aprendizaje, como parte del proceso, y otro más ligado a cuestionar la autoridad del profesor.

> *La autoridad de un profesor en contra no tiene sentido, más vale callarse y hacer la prueba bien y aprobar y ya está.*

La materia también es un factor de generación de autoridad: las consideradas difíciles o importantes generan respeto o temor en los alumnos. En rigor, nadie puede explicar claramente qué es la autoridad, pero cuando se la reconoce, se la acata. Ellos lo saben: "*después de estar 5 años en el colegio, uno sabe con quién se jode y con quién no*" No es cierto que ellos han perdido toda idea de autoridad, sólo que ésta es diferente que en el pasado, no es tanto dada por el rol en sí misma –que nunca lo fue, en realidad–, sino que está cada vez más acotada y configurada por el desempeño personal. Pero la última carta queda siempre del lado del alumno. Así, para ellos, "*la autoridad es muy superficial... Autoridad por parte del profesor es que los alumnos lo escuchen, pero los alumnos pueden hacer que lo están escuchando y están mirando las nubes*". Al igual que en las restantes dimensiones, prima en este grupo la convicción de que el margen de maniobra y el poder de decisión residen, en última instancia, en los estudiantes.

2. Los colegios de clase media de Ciudad de Buenos Aires: empobrecimiento compartido

En este sector es donde la situación social de los profesores en tanto grupo empobrecido se hace más evidente y quizás es donde la empatía también sea más grande: alumnos y docentes pertenecen a un grupo social similar. Ven a sus profesores sobrecargados de tarea, estresados, con muchas horas de clase para poder sobrevivir y, por ende, con menor capacidad de realizar bien su tarea; es el primado del "profesor taxi".

> *Yo tengo muchos profesores que tienen muchas horas y se los ve cansados.*
>
> *Yo también veo muchos profesores que están corriendo de un lado a otro. Una profesora 5 minutos antes que termine la clase se empieza a preparar para irse y está esperando que toque el timbre para irse a otro colegio y vos le querés preguntar algo y se va.*
>
> *Hay profesores que desayunan en clase.*

La crisis lleva a la descomposición del rol docente y a la emergencia de sus problemáticas personales en las horas de clase.

> *En mi colegio los profesores no corren de un lugar a otro, pero sí se nota que traen sus problemas y los trabajan con nosotros.*
>
> *Elevar a los alumnos el problema económico está mal. Me pasó un par de veces de profesores que se quejan de que le pagan poco o que les bajan el sueldo. No lo llevan a la práctica porque no dejan de enseñar, pero te enseñan*

peor. Eso es en cierta forma transmitir sus problemas, o sea los problemas del problemas del profesor. Al estable - cimiento en general o a sus jefes está bien, pero a los alumnos no está bien.

Nosotros tenemos una profesora que te cuenta la vida... tiene los padres muy mayores y te cuenta y por ahí lo que tiene que dar es Lógica... a mí me da risa... y me dan ga - nas de irme.

A esta degradación del rol docente tradicional se le suma que empiezan a tener como docentes a profesionales sin ninguna formación pedagógica que optan por enseñar, ya que se han quedado sin trabajo.

Yo creo que hay una diferencia: por ejemplo, hay quienes te dan Cívica y son abogados y faltan y tienen otro mam - bo, y hay otros que trabajan de profesores y están mucho tiempo en el colegio.

Yo diferencio entre los que les gusta hacer lo que hacen y los que no: para unos, entonces, es un trabajo y para otros es una forma de vivir. Unos te dan clase según co - mo responde la división, y otros que si no te gusta como lo da, jodete.

Esta diferencia, obviamente, se traduce en la calidad de lo que enseñan: "*Yo tengo un profesor que siempre da lo mismo, no im - porta qué materia da, y se dedica mucho a la actualidad*".

Están los que cumplen con lo que tienen que hacer y ni si - quiera eso y los que se dedican más. O sea, hay una dife - rencia que no aparece en el otro grupo, donde todos los profesores son profesores. Acá aparece un universo mix -

> *to, entre profesores y otros que no lo son tanto. En la disciplina también hay diversidad: entre rígidos y flexibles, hay otros que ni siquiera existen o sea que no pueden ni siquiera controlar la clase. Que les tirás una tiza y no dicen nada. Que siguen explicando lo suyo y nadie escucha, que no ponen orden, que no dicen nada cuando te copiás en las pruebas.*

Nuevamente la cuestión de la autoridad no aparece tan claramente definida. Algunos sostienen que la autoridad reside en el saber: *"si saben o no saben. Yo creo que si saben se hacen escuchar"*. Pero algunos son conscientes de que con eso no alcanza. *"Yo creo que no alcanza porque el profesor tiene que hacer que lo que da interese, porque si se hace escuchar pero sin que te intereses, entonces sos autoritario. Por mí echame del colegio, el asunto es que el chabón sea copado"*.

Sobre el sentido de la autoridad, tampoco pueden explicarlo claramente y apelan a juicios que parecen frases hechas: la autoridad ligada al amor por lo que hacen, y eso lleva a que se motiven; también hablan de imponer la autoridad pero manteniendo el respeto por el otro, etc. Según ellos, *"la mayoría de los profesores piensa que a la mayoría del grupo no le importa la materia, no le importa estudiar, que hay desinterés total por ir al colegio y que vamos porque tenemos que ir"*.

En este grupo, donde aparecía entre los docentes una mayor defensa de su estatus del pasado, se percibe desde el punto de vista de los estudiantes una mayor descomposición del rol docente tradicional, justamente porque es donde la referencia a esa imagen pasada de la escuela, tanto entre los alumnos como entre los docentes, más claramente se recorta como telón de fondo.

3. Clase media-baja del conurbano: los profesores bajo amenaza

A diferencia del grupo anterior, si bien no hay dudas sobre el empobrecimiento de los profesores en este grupo, la experiencia de la crisis no es central en la percepción de los docentes; quizás porque está más naturalizada. En todo caso, parece estar más presente la cuestión de la inseguridad en general: la sensación es que los profesores se sienten "amenazados". La amenaza es un tanto difusa, hay una referencia indirecta a la violencia pero sin duda se trata de algo más: por la situación económica, temor a perder su trabajo en los cambios introducidos por la reforma, a no adaptarse a los cambios en los planes de estudio, a la falta de autoridad en un contexto de creciente desorden, entre otras.

> *Tienen miedo, en algunos casos llevan armas, hay cada caripela. Siempre fue maestros versus alumnos, pero no sé si porque ahora se sienten tan perseguidos. Hay mucha delincuencia joven.*

> *Hay una profesora joven que el otro día le preguntó a un chico: ¿te hice algo? Como si ella le hubiese hecho algo al alumno. No tiene autoridad, podemos hacer lo que queremos, nos copiamos; en cambio, con los otros profesores no pasa.*

> *Donde iba yo antes, a la técnica, un poco más y eran indios. Debería haber más disciplina. En la escuela pasa mucha droga, en el baño. Los profesores saben, pero a veces se equivocan y fichan a uno que no es y no le dejan aprobar la materia.*

El miedo está en la base de la caída de la meritocracia: como tienen miedo, aprueban a cualquiera, para evitar los eventuales perjuicios de castigar a alguien.

> *También puede ser que te aprueben sin haber estudiado y te dan muchas oportunidades, porque tienen miedo de que le pongan una bomba en la casa.*
>
> *Y sí, veo en la tele que un pibe de 16 años mata a un almacenero y le roba 10 centavos. El profesor ve eso y piensa: "Ese chico va al colegio y yo le puedo enseñar a ese pibe". Le puede pasar a cualquiera y hay chicos que llevaban armas al colegio.*
>
> *Si fuera profesor en mi colegio, yo tendría miedo.*

La relación con los profesores tiende a ser eminentemente estratégica, lo que parece posible a partir de las pocas distancias que existen.

> *Ahora es perfecto, es como una amiga. Yo trato de llevarme bien, me los compro y después me copio a escondidas.*
>
> *Me llevo bien, excepto con uno o dos que no me peleo. Hay ciertas cosas que a mí no me gustan de ellos o ellos de mí.*
>
> *Algunos profesores son como compañeros. Como amigos con los que podés hablar y otros son más estructurados, con más años de docencia y no podés hablar.*

En este estrato está muy presente el tema de "comprarse" a los profesores. Es bueno analizar la palabra "comprarse": los profesores que te dejen hacer lo que quieras, que les caigas simpático y entonces luego no estudiás, no hacés nada. El discurso de los

jóvenes es contradictorio: los mismos que se proponen "comprarlos" pueden seguidamente criticarlos por la falta de calidad en la enseñanza de la materia.

> *Hay algunos que yo no puedo entender cómo están enseñando, es una joda la materia. Vos venís y no le das bola y después aprobás, para mí bárbaro, sobre todo si no me interesa la materia, pero en teoría no está bien eso.*

> *A mí lo que me pasó sobre todo en cuarto y quinto: los profesores que, al no poder dar clase, o se resignaban y decían hagan lo que quieran y no les importaba nada, o los otros que son hijos de puta y dicen "parte", "parte", que es al pedo porque no te molesta, salvo que te digan algo tus viejos. Pueden dar clase pero tienen toda la división en contra y están todo el tiempo peleando y los otros que se resignan y dicen hagan lo que quieran. Salvo algunos que son copados...*

El tema, nuevamente, es sobre la distancia ideal: ni ser muy amigos ni mucha distancia.

> *...tenemos un problema con la profesora de Filosofía porque somos muy amigos de ella, en verano fuimos a tomar algo con ella, pero no tiene control sobre la clase. Pasamos el límite de la relación.*

La buena relación está, justamente, del lado de ciertos profesores que mantienen la distancia.

> *Por otro lado, hay profesores que ponen distancia, pero a la vez está todo bien y esas son las mejores clases porque no hay situaciones tensas, se puede trabajar bien.*

Este grupo elaboró un sistema clasificatorio de los profesores resumido así por un participante: *"está el exigente pero bueno; en segundo lugar, el exigente pero que te desaprueba seguramente. Después está el que es piola, que más habla y después están los que no saben enseñar, que no saben imponer respeto y sabiendo o no sabiendo vos, te desaprueban o te aprueban según como sos, como te mira"*.

Es interesante ese resumen de clasificaciones en torno a dos ejes: disciplina y conocimiento. Como cuando no saben imponer la disciplina, el conocimiento no importa, ni el suyo ni el de los estudiantes, porque de todos modos reprueban para imponer autoridad. En ese sistema de clasificación aparece la centralidad que tiene en este grupo la cuestión de la desorganización y cómo influye en su experiencia educativa.

4. Colegios de sectores periféricos: los profesores como un estrato superior

La particularidad en este grupo es una mirada crítica a los profesores, que son vistos "*desde abajo*". Los profesores son un estrato superior para ellos, que *"la tienen fácil"*, que *"están ahí por la guita"*, *"en mi curso somos 5 los que prestamos atención, los demás no. Al profesor lo que le interesa es estar en el curso, da la clase, se va, si sabe que después cobra"*. La docencia aparece en general desprovista de su aspecto vocacional, es un trabajo que trata de hacerse de manera lo menos comprometida posible. En rigor, establecen alguna diferencia entre los que trabajan sólo por el sueldo y los que no:

> *Yo en mi colegio tengo profesores muy buenos, y hay profesores que no son malos pero podrían ser mejores. Debe haber quien está de profesor sólo por el sueldo, pero yo tengo en mi caso profesores que son buenos.*

> *Con este cambio que hubo (la reforma) creo que deben estar en conflictos internos todo el tiempo entre ellos. Peleas de cómo dar la materia, por reglas que tienen que seguir. Y encima tratan de que el alumno preste atención, hacer la clase interesante. Esos que lo hacen sólo para cobrar el sueldo, quizás ni se preocupan, ni de los conflictos: "si hay que seguir las reglas, las seguimos".*

Por otro lado, los notan tristes en general, por la situación personal y de los alumnos: "*Yo los veo tristes, cada vez hay menos chicos que van a la escuela. Mientras que es difícil todo en general, tanto la situación de los alumnos como la de ellos*". En cuanto a las dificultades para mantener la autoridad en clase, no está claro si no pueden controlar o, simplemente, no les interesa tomarse el trabajo de imponer su autoridad sobre los alumnos. Un factor es la extrema juventud de los profesores, la falta de experiencia: "*en mi colegio, aparte lo que estoy viendo es que son muy jovencitos y por ahí por eso. Yo por ejemplo tengo una profesora de 21 años, casi de mi edad, o sea es como que con su edad te comprende más. En cambio, si tenés una profesora que tiene más experiencia*".

Perciben que a sus colegios envían a los recién recibidos, que tienen menos puntaje para elegir instituciones. Como señala el estudio de UNESCO/IIPE (2000) las escuelas pobres son la puerta de entrada al oficio de docentes. Asignar a los docentes con menor experiencia en aquellos contextos donde más complejas son las condiciones para crear un espacio de aprendizaje es

una forma de acentuar la segmentación educativa. Una faceta adicional es que esto refuerza la percepción de estigma de los alumnos, como pertenecientes a escuelas donde ningún profesor –si pudiera elegir– iría a enseñar.

El tema son, sobre todo, "los nuevos", aquellos que entran al aula con miedo: "*hay alguno que otro que hacés lo que querés. Están los nuevos que no saben ni dónde están parados y encima que nosotros somos los quintos, los últimos y no nos importa nada. Entran ya con miedo, porque seguramente en sala de profesores hablarán de nosotros hasta por los codos y entran ya con miedo. Encima los nuevos entran y dicen «Sí, me estuvieron hablando de este curso ya» ¡¿Qué les habrán dicho?!*"

En algunos casos, el juicio es terminante: no controlan porque no les importa "si igual a ellos le pagan igual". Este grupo también establece una clasificación particular: están "los forros", que no son estrictos, sino injustos, utilizan autoritariamente la disciplina porque les cuesta mantener el control "*Dicen, saquen una hoja y les parece que si sacaste un 6.50 tienen que tomarte otra prueba para levantar 50 centésimos*". Los "forros" son altaneros, pedantes, son injustos y explican mal, con ellos parece haber un tema de diferencia de códigos. Dan así un ejemplo de este tipo de profesores:

> "*Matemática. Llega y se va, explica el tema, bah... como lo explica. Además, tiene otros cargos dentro del colegio, el profesor no explicaba un carajo, después llegaba la prueba y no nos ponía nota numeral, te podía poner insuficiente y desaprobado, reprobado, muy bien y le preguntabas: «pero ¿qué es esto?» porque estás acostumbrado a leer la nota en número y no nos decía. Y le preguntabas: «¿y usted cómo nos va a poner la nota?, de izquierda a derecha, ¡qué sé yo!»*"

El segundo grupo son los exigentes: esos son buenos profesores, es "*bueno que te exijan un poco*", pero es una exigencia bien regulada: "*te exigen un poco más, pero saben que vas a hacer un poco menos y lo tienen en cuenta*". Y luego están aquellos que "se pasan", el que "te exige, exige y exige". Por último están "los considerados": "*tienen un poco de exigencia pero saben con quienes ser considerados y con quien ser un poco más fuertes, toman en cuenta tu situación*". Los considerados parecerían ser aquellos profesores que hacen mucho hincapié –por eso considerados– en la mala situación social de sus alumnos para atenuar sus exigencias.

III. La fragmentación de la experiencia educativa en el nivel medio

De distinto modo y con diferentes consecuencias, en todos los grupos aparece la conciencia de una experiencia escolar fragmentada, según la forma en que la segmentación es procesada en cada institución. Una y otra vez los docentes repiten “cada escuela es una isla” y, ciertamente, cada colegio aparece manejándose con sus propios recursos, reglas formales e informales, y esto va desdibujando la posibilidad de una experiencia educativa común.

En el estrato más alto, los entrevistados perciben que cada colegio “hace un poco lo que quiere” (sobre todo los privados), notorio cuando comparan su experiencia escolar con otros de su mismo grupo social. Tanto intento de autoregulación siempre presenta algún tipo de fisuras; lo observan sobre todo en marchas y contramarchas en los planes de estudio que no se sabe bien a qué responden; y en los cambios sobre las reglas de convivencia, en gran medida cuando cambian las autoridades o las comisiones directivas de las escuelas. Esto muestra bien los límites de la regulación privada: cada colegio puede atenuar los problemas de la educación argentina en forma aislada pero, sin duda, no puede suplantar por sí sola la regulación de todo el sistema.

Un tema que aparece en casi todos los privados de este grupo es la carencia de una visión de “cuerpos de profesores”. Cada profesor actúa por su cuenta, guiándose por lo que considera correcto, con el riesgo de contradecir y deslegitimar la acción de los otros. Se detecta también una competencia entre los profesores al interior de las instituciones que, sin duda, está originada en la pugna por puestos mejor pagos así como en una ideología general e institucional que favorece dicho valor.

A mí lo que me pasa es que ahora tengo una suplente de Matemática que se la pasa hablando mal de la otra, que enseña mal, y me pasó lo mismo con la de Física, que el profesor de tercero decía que nos habían enseñado mal.

A mí lo que me pasó es que el año pasado tenía Física-Química y este año tengo Física y Química y la profesora de Química llegó y el primer día de clase dijo: "olvídense de todo lo aprendieron porque está todo mal"... Si es un colegio, teóricamente tiene que haber algo de coordinación.

Posiblemente el nivel de discoordinación interna en estas escuelas es menor que en las de otros grupos, pero el nivel de críticas de estos estudiantes es mucho mayor.

En el primer grupo de la Ciudad de Buenos Aires hay un doble proceso interconectado: fragmentación de cada institución y una percepción fuerte de una educación estratificada por sectores sociales. Una dimensión, entonces, es la fragmentación que se experimenta al interior de cada institución como falta de coordinación interna. Pero, además, son conscientes de que esa fragmentación a nivel general se transforma en una diferenciación entre los distintos colegios, creando una visión polarizada –y estereotipada– entre colegios de "calidad" centrados en lo pedagógico y colegios de sectores populares que sólo pueden atender a la cuestión social, desentendiéndose del nivel de la enseñanza.

Yo no conozco, pero supongo, imagino por las noticias que es una contención social: los llevan a los pibes al colegio para la taza de leche y un pedazo de pan y los tienen unos años.

El Normal 1 a la tarde me contaba una profesora que son chicos repetidores o que salen de institutos de menores y

> *que van ahí, o sea que no hay que ir al Gran Buenos Aires, aquí también hay colegios que no absorben una elite y que también es para que sepan lo básico, para que terminen por lo menos con primer año.*

Esta segregación refuerza la conciencia –culposa o no– de ir conformando un grupo favorecido, ya que sus escuelas les imparten una mejor formación. Consideran que en los colegios de sectores más bajos hay peor nivel educativo, por lo que aun cuando comprendan las razones y estén en contra ideológicamente de tal proceso, de hecho se genera una idea de mayor jerarquía en su formación que va generando una conciencia de elite más o menos meritocrática.

> *Por ejemplo, en las escuelas públicas de La Matanza surge mucho la idea de que si no dejan pasar a los alumnos de año se quiebra la estructura social. Hay veces que hasta el mismo gobernador llama y les dice que hay que aprobar a los chicos.*

Tal sensación de legitimidad se refuerza por la emergencia de un discurso sobre la competencia y así, luego de afirmar las diferencias de calidad por la situación social existente, pueden sostener un discurso sobre la competencia que autolegitima la propia situación de superioridad frente a los otros.

> *En primer año entraban cinco divisiones y a sexto llegaban dos y esto de a poco se fue modificando. Y a mí no me parecía mal la competencia. La competencia está en todos lados. Desde que entrás al colegio, en el curso de ingreso salen los que no tienen capacidad de entrar... o los vagos..., o los que no quieren estudiar. Vos vas a pedir trabajo y está la competencia. No me parece que al llegar a quinto año*

> *se nivele Inglés y no se nivele Matemática y Lengua. Para mí tendría que ser que después del curso de ingreso te nivelen y dividan turnos, mañana, tarde y noche. Yo le dije esto al rector y me dijo que no era una buena idea.*

Pareciera que se está conformando una forma de legitimación de elites particular, donde no es una superioridad innata, ni tampoco clásicamente meritocrática, aun cuando esto aparecía claramente como una virtualidad. Es más bien resultado de un proceso de fragmentación y segregación que, si bien pueden criticar, los lleva a ocupar "naturalmente" posiciones superiores. Sin dudas no es un proceso nuevo: siempre las elites tienden a naturalizar su posición a partir de algún tipo de atributo legitimante. Pero la visión tan estratificada de la educación actual –colegios de elite para clase superior, colegios para una clase media empobrecida y colegios para sectores populares muy carenciados– va naturalizando una relación directa entre clase social y calidad de la educación recibida. Sin dudas, en el pasado el lugar central que ocupaban los colegios públicos en tanto encuentro de distintos sectores centrales morigeraba esta percepción de una relación tan directa entre clase y calidad de la educación recibida. Al mismo tiempo, los colegios privados eran en muchos casos el refugio de los repetidores del sistema público, por lo que no tenían una imagen necesariamente positiva.

En el grupo 2 de la Ciudad de Buenos Aires, de clase media más típica, la fragmentación aparece sobre todo ligada a un nuevo plan de estudio y de convivencia que no termina de implementarse junto a la coexistencia conflictiva de distintos tipos de profesores: los que se mantienen adscriptos al antiguo modelo y los que tienen más voluntad de cambio. "Jóvenes" y "viejos" tratan de imponer reglas y formas de trabajo muy distintas y hasta contradictorias entre sí.

> *A mí me gusta que te escuchen y tengan por el estudiante un cierto respeto. Lo que no me gusta es que no tenemos el plan de educación que implementaron. En ese cambio de plan, lo que pasa es que tienen demasiadas horas libres, no cubiertas en el cambio de plan.*

Ellos perciben una situación de cierta anomia en el secundario, por la cual en muchos colegios las autoridades no parecen saber lo que quieren: *"No sé lo que me gusta del colegio, en mi colegio el rector no sabe lo que quiere"*. En el grupo anterior, cada colegio actuaba como una isla con normas endógenes, mientras en éste no hay esa capacidad de regulación: en los públicos por formar parte de un sistema general y en los privados porque no llegan a contar con la dotación de recursos suficientes como para intentar autoregularse.

Hay una relación fuerte entre caída de la regulación interna y aumento de la desigualdad, lo que en este grupo se sufre de manera central. Son las clases medias-medias que han quedado solas, por el retiro de los sectores más altos. Tal discusión aparece muy interesante en torno a si está bien o mal que se deba ir con guardapolvo a algunas escuelas, como apareció también entre los profesores del sector. Aparecen dos discusiones ensambladas, una sobre las reglas y otra sobre la igualdad-homgeneidad en la escuela. La existencia de dispositivos y reglamentaciones internas era una manera de limitar la desigualdad al interior de la institución así como con la fijación de reglas básicas:

> *A mí me parece bien que haya límites de vestimentas dentro del colegio.*
>
> *–Hay gente que no tiene para cambiarse de ropa todos los días. Con guardapolvo podés usar todos los días la misma*

> *ropa. En mi colegio hay chicos hipoacúsicos que vienen todos los días de La Plata o Ezeiza porque allí no hay colegios así y los tratamos de igual a igual.*
> *–Bueno, pero si no podés cambiarte de ropa todos los días, no hay drama; a mí no me importa sentarme al lado de alguien que no se cambia de ropa, pero no veo por qué tenga que usar guardapolvo.*

En el grupo 3 de GBA aparece también el tema de la fragmentación y diferenciación institucional, pero la discusión se centró más en la existencia de los colegios privados, mientras que en los profesores aparecía la dicotomización un tanto estereotipada al interior de una misma zona entre una escuela buena y ordenada y otra caótica y peligrosa. A diferencia del grupo anterior, en éste no aparece el tema de la democratización de la escuela. En los estudiantes prima la percepción de una escuela pública homogéneamente desordenada, sin esa visión dicotómica de los profesores entre buenos y malos colegios mientras que la diferenciación se establece sobre todo respecto de los privados. Hay una idea de que los privados son un poco mejores, porque hay más disciplina y más posibilidad de toma de palabra por parte de los jóvenes.

La cristalización de las diferencias y la fragmentación aparece en el cambio que habrían sufrido los colegios privados de la zona: "*antes ibas a las privadas si eras repetidor, ahora si querés estudiar*". Esto ya no es así, sino que los colegios privados aparecen más regulados y con mayor posibilidad de elevar demandas: "*en los colegios privados te tienen más cortito, hay más disciplina y además, si te molesta algo, vas y te llevan el apunte. En cambio, en la del Estado pueden pasar mil años y nada*". Sin embargo, se critica el efecto burbuja de los colegios privados: "*pero a la vez los chicos de las privadas viven adentro de una burbuja, hablan de cosas que no son*".

Con todo, no hay consenso entre los jóvenes de este grupo sobre el clivaje público-privado: para algunos, esa diferenciación que coloca todas las virtudes en el privado, es una cuestión de imagen y estigma. A veces en los colegios privados pasan cosas más graves que en los públicos, pero el estigma es menor:

> *Yo voy al público, piensan que es de merca y que corre toda la droga. Y yo sé que en otros colegios privados corre más que en mi colegio. Es cuestión de imagen.*

También del lado de estudiantes del grupo que iban a estos colegios privados, aparece la idea de que no hay mucha diferencias.

> *"Yo no veo mucha diferencia. Voy a un colegio privado, pero es el más barato de San Miguel. Mis compañeros son toda gente sencilla. No creo que haya diferencia entre los chicos, hoy todos saben lo que pasa. Lo único que puede cambiar es lo que te enseñan. Mi colegio que es privado te exige más y te aporta más, no mucho pero algo".*

Por su parte, la mayoría de los entrevistados del Grupo 4 de GBA consideraban, como afirmaba una joven, que *"nos tratan como el último orejón del tarro"*. Sin embargo, en sus marcos de sociabilidad cotidiana no hay pares suyos que asistan a colegios privados ni a otras escuelas muy diferentes a la suya. Viven en una creciente segregación social por lo que no hay grandes parámetros de comparación. Tampoco la experiencia de sus padres les sirve como contrapunto, porque en casi ningún caso estos han concurrido al secundario.

En resumen, observamos un proceso de creciente fragmentación y estratificación de la escuela media que, como resultado general, va delineando la imagen de la desinstitucionaliza-

ción de este ciclo del sistema educativo. Es el resultado de un proceso social múltiple: un debilitamiento de la educación como sistema homogéneo a lo que cada grupo de escuelas responde de manera particular. Así, en el nivel alto, una creciente diferenciación según una lógica de selectividad del consumidor de las escuelas privadas. En las escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires prima una imagen de secesión de los sectores más altos hacia las escuelas privadas. La escuela pública no sería entonces una elección, sino la única opción que les queda a los que no pueden afrontar una institución privada. Luego, en el GBA, se delinean colegios mucho más caóticos, con los problemas de implementación de la reforma sin los recursos necesarios, percibiendo que sus instituciones son mucho peores respecto del pasado y respecto de las privadas. Finalmente, en los colegios más populares del GBA prevalece la certeza de ser las escuelas de la periferia de la periferia, sin que esto suscite tanta crítica pues se compensa con la conciencia de que el hecho mismo de acceder al secundario es una forma de ascenso social.

Cada grupo de entrevistados percibe claramente la creciente diferenciación vertical del sistema educativo; cada grupo sabe bastante bien qué lugar les toca en tal jerarquía. Empieza a naturalizarse esta jerarquización o, mejor dicho, que un sistema educativo sea jerarquizado a lo que sin duda contribuye la extensión de la educación privada. Debiera decirse, no es sólo la extensión cuantitativa de la oferta sino un fenómeno de la Argentina de los noventa que abarca a la educación pero que es exterior a ella. Nos referimos a la construcción del "ciudadano-consumidor" como sujeto de derecho. Los alumnos de los colegios privados y de los públicos parecen ya haber naturalizado que, en la práctica, sólo el pago de una cuota da derecho a los padres y alumnos, mientras que en la escuela pública se debe "soportar lo

que venga". Esto no quiere decir acatar disciplinadamente las normas ni mucho menos, puede haber toda forma de rebeldía, pero sin que se perciban realmente investidos de derechos para modificarlo, como sí lo estarían los alumnos-clientes de las instituciones privadas.

Convivencia y reglas en la escuela

Queremos terminar este Informe señalando un tema que nos ha llamado profundamente la atención a lo largo de toda la investigación. En todos los grupos, sin excepción, surgía espontáneamente la cuestión de las reglas, disciplina y convivencia en la escuela. En todas ellas, una característica común a todas las instituciones, de la clase social que sean, es la coexistencia entre reglas que en teoría son válidas, prohibiendo determinadas acciones, pero que en la realidad no actúan como límite para ninguna acción. La sensación es que todo es negociable, toda regla es franqueable.

De hecho, no se trata de un cuestionamiento de las normas, hay un reconocimiento de su valor para el proceso de formación personal. Tal como describen Cerda el all. (2000) en el caso de liceos de sectores populares chilenos, no objetan la existencia de las normas, sino su inconsistencia, falta de transparencia y arbitrariedad en muchos casos. Tampoco se trata, de ningún modo, de un problema de los colegios de sectores populares, sino de todos. Más bien depende del tipo de regulación interna y "contrato de convivencia" que se establezca en cada institución. Este es un tema central de la experiencia del secundario de estos jóvenes, con ciertas diferencias en los distintos grupos.

En los colegios del estrato más alto hay situaciones diferenciales. En algunas instituciones pareciera que las reglas escolares tienen fuerte validez, por lo que aquí nos referimos a aquellas donde los alumnos perciben la falta general de reglas.

> *En el colegio no se puede fumar, pero atrás del laboratorio hay un patio donde vamos a fumar. De repente aparece el rector con una caja de caramelos y nos da caramelos para que dejemos de fumar.*

¿Se puede o no se puede fumar? ¿Si no se puede por qué les dan caramelos? Este es el tema central en la experiencia educativa actual. Todo el orden es negociable porque desde la autoridad misma es también negociable ese orden. Esto se da hasta el punto en que en algunos colegios se llega a insultar a algún profesor.

> *Sí, no sólo se insultó a un profesor de frente, sino también de adelante, de atrás, de abajo, sin que esto dé necesariamente lugar a sanciones. En este grupo hay una percepción de tener derechos a romper las reglas, hasta de faltar el respeto, si ellos tienen razón. Es decir, hay una justificación de todas las conductas disruptivas que realizan, lo que no aparece en los otros grupos.*

> *El otro día me cagué a puteadas mal con el profesor de Gimnasia porque no me quiso dar otra oportunidad y a otra chica sí le dio, le dije que me parecía injusto y me contestó que sí, que era injusto, le dije que tenía que haber justicia, que no puede ser que ni en el colegio haya justicia. Me contestó que no, que no había justicia, le contesté que me parecía mal y así me empezó a bardear y nos terminamos bardeando.*

Al mismo tiempo, somos conscientes que en el grupo focal podía darse una suerte de situación de competencia entre los distintos jóvenes para demostrar quién se enfrentaba más a la autoridad escolar. En efecto, cuando ellos dicen “me cagué a puteadas con el profesor”, al indagar, se trataba de una discusión fuerte pero sin llegar al insulto. Es necesario diferenciar entre la ruptura efectiva del sistema normativo y la sensación de poder romper ese sistema normativo.

En este grupo son notables las acciones de toda la clase en el enfrentamiento con los profesores. Hay un juego de poder: ellos regulan también como un recurso la falta de respeto para mostrarle a la profesora que “está quebrada”, que ellos son los que tienen el poder.

> *La falta de respeto no pasa sólo por lo verbal. Nosotros, a una profesora, cuando se da vuelta le tiramos una lluvia de papelitos y ella se saca, se pone histérica, pero nadie le da bola...*

En otros casos, el desorden es más estratégico, el grupo se pone de acuerdo para disminuir las exigencias:

> *En mi caso la puteamos, la boludeamos, la jodemos irónicamente. Le hacemos que nos ponemos a llorar, teatro, para que nos dé la hora libre o para que nos pase la prueba.*

Hay estrategias grupales para estudiar y detectar los flancos débiles de los profesores: “*Descubrimos cuál es su debilidad, se comenta en el grupo y atacamos todos juntos. Después el profesor se engancha y entra en el juego*”. Se trata de encontrar el punto débil de los profesores: “*por ahí hay una faceta que es difícil de descubrir, por ejemplo, nosotros teníamos una profesora que se*

enojaba mucho cada vez que hablábamos y nos daba pie, hay algunos que vos hacés de todo y no se enojan, pero hacés algo y se recalientan porque sí...”

Ante la pregunta sobre lo que se puede o no se puede hacer, la respuesta es: “*en el colegio podés hacer lo que quieras, todo depende de la moral de cada uno*”. Es decir, sienten que como todo es negociable, la última palabra, la decisión sobre lo que hacen o no hacen, la tienen ellos. Así, consideran que “*de poder se puede hacer lo que uno quiere, pero para hacer ciertas cosas no da el ámbito*”.

Pareciera que sus escuelas tienen un doble discurso: por un lado no se pueden hacer ciertas cosas, pero por otro no pasa nada: “*En mi escuela hay distintos horarios, según los años. Podés salir y entrar y no se dan cuenta los tipos, en realidad no podés pero no pasa nada*”.

Un problema central es que saben tempranamente que las medidas disciplinarias tienen un valor limitado.

> *En primero y segundo sí (tenés temor a las sanciones) pero después ya te das cuenta que un parte es ridículo, no te molesta a vos.”*

Muchos de los estudiantes consideran que parte de su experiencia en el colegio es la diversión y, en el caso de los colegios privados, aparece como que pagan también para ello, aun cuando esto los lleve a un menor acopio de capital cultural. O sea, que también son conscientes de que su situación de clase alta hace que puedan esquivar en parte a la meritocracia, único camino de ascenso para los sectores medios. Si el estudio no es una vía de acceso muy clara para los sectores populares y medios, los jóvenes de sectores altos perciben los “atajos” existentes –en muchos casos el ejemplo de sus propios padres, adinerados pero sin es-

tudios superiores– lo que les permite una adscripción más crítica al sistema.

> *Si no te divertís ahora cuándo te divertís. Mi viejo me dijo que en la secundaria jodió mucho, lo echaron de cinco secundarias, se divirtió y la pasó bien. Ahora labura, hace de todo, se divierte, pero dice que más se divirtió en la secundaria haciendo el quilombo que quería.*

En este grupo, al preguntarse sobre si hay más reglas en la escuela o en el hogar, consideran que hay más reglas en la casa. Son hogares más reglados que sus escuelas. En algunos casos hay una cierta homología, en el sentido que si hay reglas en sus casas, también las habrá en la escuela. En todo caso, la primacía en la imposición de las reglas la tiene el hogar: "*para mí las mismas reglas que te enseñan en tu casa son las que vos hacés en tu colegio*", pero para la mayoría el hogar es más regulado: "*yo a veces siento que le tengo más respeto a mi vieja que a cualquier profesor*".

> *Si hago algo en mi colegio que no debo y un profesor me dice te voy a poner una sanción le contesto "chupame un huevo, poneme 10 sanciones si querés"; en cambio, en mi casa..."*

Tampoco desde la casa hay un apoyo central al sistema de reglas del colegio: están sometidas a un juicio diferencial. O sea, no todas las sanciones son de por sí fuente de castigo, de reprobación, sino que interviene la escala de valores de los padres: "*depende por qué te han puesto la sanción, si es porque te rateaste, no te dicen nada, pero si la sanción es porque me agarré a piñas con un profesor, no es lo mismo*". Los padres también incentivan los

comportamientos estratégicos en los chicos: "*el miedo si tengo un enfrentamiento con un profesor es el después, que te quedés fichado, entonces me dicen tratá de cuidarte, perfil bajo...*"

En el grupo 2 de la Ciudad de Buenos Aires también aparece la sensación de que todo se puede hacer, aunque en teoría no se podría:

> *no se puede fumar, pero se fuma, no se puede comer y se come, se duerme en clase y los profesores hablan despacio para no despertar a los que duermen.*

En algunos casos, se puede llegar al límite de intentar pegarle a un directivo:

> *A mí me pasó una vez que un Director me dijo que me tenía que ir de la escuela porque no tenía capacidad de estar allí, me trató de tarado. Entonces me paré... no le iba a pegar pero me sentaron de prepo en la silla... ese día casi le pego.*

Al ser en su mayoría colegios públicos, la posibilidad de franquear las reglas no es por la lógica del cliente, sino por un sistema normativo que nadie pone el esfuerzo de sostener en su totalidad. A veces afirman que las reglas también se rompen del lado de los profesores y preceptores, como es el caso del preceptor que ante un conflicto con un estudiante, lo invita a "arreglar las cosas afuera".

En este grupo aparece del lado de los estudiantes la posibilidad de realizar ciertas venganzas personales fuera de la escuela, le pintan o rayan el coche a un profesor, lo insultan. En el grupo se discutía la conveniencia o no de la violencia o vandalismo contra los profesores: para algunos es una opción a tomar en

cuenta, si la descartan es sobre todo por una cuestión estratégica. *"Yo no gano nada rompiendo el auto, tengo que estudiar, esa es mi opción"*. En cambio, la violencia aparece cuando sienten que son los profesores los que han roto ciertos pactos, por ejemplo, humillarlos en clase: *"A mí si me menosprecian dentro del aula o te hacen quedar mal me dan ganas de hacer cosas que no se deben"*. En este grupo aparece como cuestión central la desigualdad y la pérdida de lugar propios del empobrecimiento. Por ello lo que más molesta es la sensación de "*humillación, cuando el profesor te hace sentir menos"*. Esto no aparecía en el grupo superior y, si está presente en los otros más populares, genera menos resistencia y malestar.

También en el grupo 3 del Gran Buenos Aires aparece la posibilidad explícita de hacer de todo: "*se hace de todo, fumar no se puede, pero se hace, se puede hacer todo, todo lo que quiero lo hago*". En la relación con los profesores también parece que se puede hacer de todo, hasta el hecho de que ellos los "agarren de punto" a ciertos profesores, lo que antes se reservaba ya sea a un compañero o a la denuncia sobre que los profesores eran los que tomaban de punto a un alumno.

> *El año pasado yo agarré de punto a una profesora de Inglés, no ella a mí. Y le hice la vida imposible todo el año. Me recontra preparé y me reprobó, yo estaba para aprobar. Fue mi mamá a hablar y yo le dije de todo, la insulté: le dije hija de puta en la cara y mi mamá terminó defendiéndola a ella.*

> *Yo la insulté porque sabía que tenía razón, la molesté todo el año y lo reconocí, pero si estaba para aprobar, ¿por qué no me aprobó? Cuando tengo razón, la voy a pelear a muerte.*

En algunos colegios implementaron el Código de Convivencia, pero no parecen tomarlo en serio; hay comentarios irónicos al respecto, pues estos códigos no parecen estar internalizados en los actores:

> *Nosotros tenemos aparte un código de convivencia que lo armamos nosotros. Eran tres columnas donde vos tenías que poner lo que ellos querían escuchar. No sé... deben faltar el respeto, era todo muy claro.*

Sin duda, el tema central consiste en analizar cómo fueron conformados los Códigos de Convivencia [4]. Tampoco la acción de los directivos impone límites, en muchos casos porque son puestos que comparten con otras ocupaciones. Al menos en Provincia de Buenos Aires perciben una desjerarquización de los roles directivos.

> *No están nunca porque tienen otro colegio. No están nunca con nosotros, una sola vez vino y nos dijo en pocas palabras que si pagábamos la cuota pasábamos. Fue el primer día y no lo vi más.*

> *Mi director es mi profesor de Dibujo.*

> *Mi director va día por medio, no lo veo mucho, no trata mucho, sólo pasa por los pasillos a ver qué hacen los chicos, después no vuelve más.*

En cuanto a los preceptores, ellos tampoco hacen cumplir las re-

[4] Un estudio de la Secretaría de Educación de la CBA señala 3 tipos de implementación de los Códigos, según el grado de participación de los actores, pero lo que falta aún evaluar es el grado de institucionalización de la nueva modalidad.

glas; por el contrario, *"tienden a cubrirte por lo general, dejándote hacer de todo"*. No es sólo a nivel disciplinar, sino que en general las escuelas han atravesado una cantidad enorme de límites: hay relatos de suicidios, armas, drogas, se amenaza a los profesores, etc. En este sentido, es muy difícil restablecer la convivencia donde se han atravesado tantos límites.

Algo particular sucede en algunas escuelas del grupo 4 de GBA. Al comienzo del grupo no aparecían muchas críticas sobre la falta de reglas en las escuelas. En el desarrollo del mismo empezaba a notarse una fuerte naturalización de hechos de violencia o de delitos al interior de la escuela y, particularmente, entre compañeros. En efecto, algunos participantes del grupo empezaron a contar muy tímidamente una situación que luego apareció en más escuelas: los "compañeros" –diferente a los amigos– te roban y en muchos casos "te entregan". ¿Qué quiere decir "entregarte"? Pues bien, por ejemplo, visitan la casa de uno con *"la excusa de estudiar juntos o pedirte algo"*, y si observan la presencia de algún bien de valor nuevo –por ejemplo un equipo de música– le avisan a cómplices de fuera de la escuela, informándoles también los horarios de la casa cuando no hay nadie para que entren a robarles: eso es entregarles.

Ante la inocultable sorpresa de los coordinadores del grupo, poco a poco los otros integrantes comenzaron a contar historias similares, sobre robo de bicicletas en la escuela, necesidad de estar todo el tiempo con los útiles en la mano, etc. Aparecía en algunos casos una estrategia defensiva que consistía en tener "aliados" fuera del colegio y, cuando identificaban a los potenciales victimarios, hacer que sus aliados vayan a amenazarlos para que los dejen tranquilos. No sabemos lo extendido de estos hechos; en todo caso su recurrencia y la normalidad con la que se contaban, muestran la fuerte violen-

cia de los vínculos en muchas de estas escuelas así como la forma en que se han naturalizado estos hechos, al punto de conformar estrategias defensivas bastante comunes a los distintos alumnos.

Conclusiones

Al concluir un trabajo de este tipo por lo general resuena en los investigadores una frase dicha por los actores que bien podría sintetizar la problemática estudiada. En este caso, sin duda elegiríamos **“Cada escuela es una isla”,** utilizada recurrentemente por los docentes respecto de distintas situaciones. Aunque no acordamos necesariamente con este juicio como diagnóstico, sí nos parece una clara metáfora de la experiencia escolar actual en el nivel medio. Hemos visto a lo largo del trabajo un proceso resultante de la confluencia de múltiples fuerzas que van tendiendo a la heterogeneidad de las experiencias educativas de los distintos sectores sociales. Más concretamente, la segmentación se expresaba en el estrato más alto en una creciente diferenciación entre escuelas debido a un aumento exponencial de la oferta educativa. Regía aquí también, como en otros nichos de mercado, la articulación entre una oferta cada vez más particularizada y la creciente selectividad de los consumidores de niveles altos. Entre el alumnado de las escuelas de sectores medios de la ciudad de Buenos Aires primaba una imagen de secesión de los sectores más altos hacia las escuelas privadas. La escuela pública no aparece tanto como una elección, sino como la única opción que les queda a los que no podían afrontar una institución privada. Luego, en el conurbano bonaerense, la experiencia escolar estaba sobre todo marcada por una sensación de desorden y alta permisividad en el contexto de la implementación de una ambiciosa reforma cuyos fundamentos y lógica nadie terminaba realmente de entender. En todo caso, los jóvenes entrevistados consideraban que sus instituciones eran peores respecto del pasado y respecto de las privadas. Finalmente, en los colegios más populares del GBA, con un grueso de población recientemente cubierto por el sistema, la ex-

periencia escolar estaba estructurada en torno a dos convicciones de signo diferente. Por un lado, la conciencia del carácter periférico y carente de recursos de sus instituciones que, en muchos casos, se redoblaba por el estigma de colegio peligroso o indeseable al que envíaban a los docentes que no podían elegir otra institución. Pero, en un sentido contrario, el tono crítico se morigeraba por la conciencia de estar ahora incluidos en un nivel educativo del que sus mayores habían sido excluidos.

Nuestros entrevistados de todos los estratos tienen una visión del conjunto del sistema y de su creciente diferenciación vertical; cada uno parece saber bastante bien el lugar que les toca en tal jerarquía y las posibilidades futuras que esto conlleva. Decíamos en la introducción que la segmentación educativa ha sedimentado en experiencias, uno de cuyos indicadores es la naturalización de dicho fenómeno en la conciencia de los actores. En efecto, el enérgico proceso de privatización que conoció la sociedad argentina en los noventa llevó no sólo a expandir la oferta educativa privada sino, lo que nos parece tanto o más central, a permear ideológicamente en los actores legitimando la construcción del "ciudadano-consumidor" como sujeto de derecho también en el ámbito educativo.

Dicho de otro modo, hay una conciencia creciente en los alumnos de los colegios privados y de los públicos según la cual, si bien en teoría todos tienen derecho a recibir una educación de calidad, en la realidad de la Argentina de hoy, sólo la relación de mercado es algún tipo de garantía para que esto efectivamente suceda. Empiezan a cristalizarse pares dicotómicos entre educación pública-menor calidad de la educación y educación privada-mayor calidad; lo que no es otra cosa que establecer una relación directa entre clase y capital cultural a partir del déficit del rol compensador del Estado.

Paralelamente a este proceso de segmentación vertical, se produce una segmentación horizontal al interior de cada estrato, indicador de una pérdida de regulación por parte del Estado. En los niveles altos, la heterogeneidad de la oferta lleva a que cada colegio aparezca como un espacio autoregulado con pautas de formación y de convivencia muy disímiles entre sí. En los colegios de clase media de la Ciudad de Buenos Aires, las diferencias entre escuelas dependerían de la orientación dada por los directivos y el cuerpo docente. En el conurbano, prima en cada zona investigada una imagen dicotómica y estereotipada de la escuela "buena" y del "desastre"; ambas diametralmente opuestas en cuanto a la actitud del alumnado, el compromiso docente, la labor de los directivos y el apoyo de los padres. Pero la segmentación no se detiene allí: en cada espacio, hasta en los más acotados, hay procesos de fragmentación. En cada escuela, en cada turno, aun al interior de cada aula, parecen haberse acentuado las diferencias internas en cuanto a interés y nivel de los alumnos, compromiso de los padres, apoyo de los directivos, formas de convivencia, peligrosidad para el docente, entre otras dimensiones que hacen a la experiencia escolar.

¿Cuánto hay de cierto y cuánto los actores tienden a extremar en sus juicios tendencias no tan acabadas? Eso no podemos saberlo, pero sí sabemos que las formas de experimentar la escolaridad actual tienen en cada estrato signos distintivos para alumnos y docentes. En los niveles altos los alumnos se declaran "cómodos" en sus escuelas, con la sensación de manejar las reglas de un juego que más o menos conocen; en los colegios de niveles medios de la Ciudad de Buenos Aires, una percepción de falta de coordinación que intenta ser subsanada localmente por profesores y directivos; en el conurbano prima más bien la sensación de caos generalizado y alta permisividad con poca presión para el estudio.

También los profesores ven alumnos distintos y son vistos desde posiciones de clase diferentes. En el nivel más alto, perciben en sus estudiantes algún cuestionamiento sobre el sentido del conocimiento, pero que no llega a deslegitimar totalmente la labor educativa y la motivación al estudio; en los niveles medios esto se vuelve un tanto más conflictivo, alcanzando su máxima expresión en los colegios de niveles medios-bajos del conurbano, donde es muy fuerte el cuestionamiento a todo contenido al que no se le suponga una utilización instrumental próxima.

Por otro lado, la instalación en el espacio público de la problemática social de los docentes introduce en el juicio sobre ellos una fuerte mirada de clase. En los estratos altos hay un doble juego: aprecian el saber de sus docentes con buena formación pero no olvidan que el capital cultural no fue un freno al empobrecimiento; en el nivel medio sobresale la identificación de clase entre alumnos y docentes como parte de una clase media empobrecida y, en el grupo más relegado, los profesores son vistos como un estrato superior que, muchas veces, están allí "solamente por toda la guita que ganan".

Hay segmentación de experiencias pero también hay sensaciones compartidas, como el convencimiento de que, en última instancia, todo puede hacerse en las escuelas. Nos sorprendía escuchar en las entrevistas que los alumnos eran incapaces de encontrar una acción que "no se podía hacer y que realmente no se hacía en la escuela", tal como les preguntaban los coordinadores en los grupos focales. Por distintas razones en cada escuela, toda norma aparece negociable. Posiblemente esto sea el resultado transitorio del pasaje del sistema disciplinario tradicional al novedoso, basado en las pautas de convivencia, pero sin duda es imprescindible reconstruir reglas de convivencia allí donde ésta parece haber sido erosionada. Y no porque esto sea una deman-

da exclusivamente nuestra, sino de la casi totalidad de jóvenes –y por supuesto docentes– que hemos entrevistado.

La segmentación tiene su contrapartida entre los docentes. De sus entrevistas se deducían tres circuitos laborales bien delimitados: uno correspondiente a los profesores de colegios frecuentados por los sectores medios-altos y altos, otro de colegios de sectores medios típicos y, finalmente, uno de profesores de colegios de sectores populares. Los profesores pueden transitar en algunos casos de un nivel a otro, en particular los circundantes –alto-medio o medio-inferior–, aunque en los sectores altos hay más clausura, por distintas razones: los colegios de estratos altos tienden a mantener a sus profesores de tiempo completo, son más calificados y por ende tienen más posibilidades de elaborar una estrategia de permanencia en los colegios del estrato. Al igual que sus alumnos, los testimonios de los profesores presentan la heterogeneidad de la experiencia docente. Se trata de que en cada ámbito los profesores adecuan niveles de exigencia, formulación y mantenimiento de reglas a la lectura que hagan de la institución y, en muchos casos, de la situación social del alumnado. Esto se realiza no sin tensión, pero va constituyendo un "piso" y un "techo" de la experiencia docente en cada nivel ligado a la cantidad y calidad de recursos, las posibilidades observadas en el alumnado, los estilos de gestión de cada institución, entre otras razones.

Finalmente, luego de presentar las experiencias de alumnos y docentes en el nivel medio, es el momento de volver a preguntarnos sobre el impacto en las experiencias educativas de los procesos de segmentación y desinstitucionalización que señalamos en la introducción. Es evidente que hay puntos en común y diferencias en los distintos estratos. A primera vista, en el estrato más alto, cada institución pareciera poder contrarrestar –y

hasta beneficiarse– de la segmentación, en cuanto a un margen creciente para desplegar su propio "proyecto educativo" en el que se construye una identidad institucional más o menos acorde al perfil sociocultural de su población de referencia. Sin embargo, pareciera que no es tan simple para cada institución establecer formas de regulación autónomas, pero es en la experiencia de los sectores medios en CBA, en particular en los docentes, donde se observa más nítidamente el proceso de desinstitucionalización. La escuela homogénea, lo que F. Dubet y D. Martuccelli llamarían republicana, está omnipresente como pasado ideal, como paraíso perdido, en especial entre los docentes. Se vive una transición incompleta, sin un consenso del conjunto de los actores involucrados y sin que tengan claro hacia dónde se dirigen. En las escuelas de sectores medios-bajos del GBA se vivía un clima de desorganización generalizado y se registraban mayores cambios que en CBA, por la introducción de la reforma educativa. Sin embargo, no aparecía tan omnipresente el pasado de la escuela republicana, quizás porque se trataba de instituciones menos tradicionales, sin una historia prestigiosa a la cual apelar, sin un cuerpo docente tan apegado a ese modelo y en parte quizás porque los cambios, tanto por el empobrecimiento como por la reforma, han comenzado hace tiempo y desdibujado las huellas del pasado. Así, no se percibía una sensación de transición, de un pasaje hacia algún lado, sino más bien una situación de desorden –paradójicamente– estable. Por último, las escuelas de los sectores más humildes son, en algún sentido, una escuela nueva. No sólo porque muchas son de construcción reciente, sino que aún las más antiguas, en los procesos de polarización institucional, de entrada de nuevos sectores y de profundo empobrecimiento, vieron constituirse un alumnado nuevo o diferente al tradicional. Es la escuela de la retención y de la asistencia. Ahora bien, ¿es por eso

una escuela desinstitucionalizada? ¿Más que en otros sectores? En parte sí y en parte no. Sí, porque sufre todos los problemas de falta de organización, de carencia de recursos, de la implementación de la reforma con menos medios que las restantes. Pero al mismo tiempo, es otra escuela, que ha redefinido su lugar, cuya referencia ya no es la institución del pasado ni tampoco la que hoy frecuentan los adolescentes de otros sectores.

Observando transversalmente las instituciones, hasta donde puede decirse que forman parte de la misma institución, dicho de otro modo: ¿hasta dónde llega la desinstitucionalización? ¿todas estas escuelas son escuelas? Dificil es responder esta pregunta sin una definición previa de qué entendemos por escuela; dificíl también es resistir la tentación de una mirada etnocéntrica de clase media y diagnosticar desinstitucionalizadas a las escuelas más populares, justamente por sus carencias. No podemos nosotros dar una respuesta individual, institución por institución, a esta pregunta, puesto que es en su conjunto, en su heterogeneidad interna que aparece un sistema educativo afectado por un proceso de desinstitucionalización.

Finalmente, cerrando estas breves conclusiones es imposible soslayar el hecho de que la Argentina de hoy, octubre del 2002, es bastante distinta a la de septiembre y octubre del 2001 cuando realizamos el trabajo de campo que dio lugar a estas páginas. La violenta debacle económica impacta e impactará en el panorama descripto. Se ha señalado en los últimos meses un aumento de la deserción del secundario de sectores populares; otra de las consecuencias será, probablemente, un incremento del pasaje de sectores medios y altos afectados por la crisis desde los colegios privados hacia los públicos. Es entonces necesario plantear un interrogante a la luz del proceso de segmentación y desinstitucionalización producido en los noventa: ¿aumentará la fragmen-

tación del sistema ya que los sectores en mejores condiciones relativas se nuclearán en los colegios públicos que consideren de mayor calidad mediante mecanismos formales e informales de segregación? O, por el contrario, ¿habrá un aumento de la heterogeneidad social en los colegios por la vuelta de sectores que antes habían secesionado? Por supuesto que se trata de un proceso en ciernes, pero debemos tener en claro que la situación presente puede llevar a una intensificación de los procesos descriptos o ser la oportunidad para comenzar a revertirlos.

Bibliografía

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. 1964. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris. Minuit.

Braslavsky, C. 1985. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires. FLACSO-Miñi y Dávila.

Braslavsky, C. 2001. "Los procesos contemporáneos de cambios en la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur". En Braslavsky, C. (coord.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO-Santillana.

Cerda, A.M., Assaél, J., Ceballos, F., Sepúlveda, R. 2000. *Joven y alumno: ¿conflictos de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Santiago de Chile. Lom/PIIE.

Del Cueto, C. 2002. *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias*. Mimeo. CLACSO.

Dubet, F. y Martuccelli, D. 1999. *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires. Losada.

Dubet, F. y Martuccelli, D. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires. Losada (ed. orig. 1996).

Duschatzky, S. 1996. *La escuela como frontera*. Buenos Aires. Paidós.

Duschatzky, S. y Corea, C. 2002. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Paidós.

Feijóo, M. del C. 1996. "El impacto democratizador de la expansión de la obligatoriedad". *Revista de Ciencias Sociales*, Nº 5, Universidad Nacional de Quilmes.

Fernandez, A.L., Finocchio, S., Fumagalli, L. 2001. "Cambios en la educación secundaria en la Argentina". En Braslavsky, C. (coord.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO-Santillana.

Filmus, D. 2001. "La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada más insuficiente". En Braslavsky, C. (coord.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de*

procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Buenos Aires. IIPE-UNESCO-Santillana.

GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. 2000. *Relevamiento de experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio.* Buenos Aires. GCBA.

Jacinto, C. y Freytes, A. 2002. *La escuela media: políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades educativas. Estudio de caso en la Ciudad de Buenos Aires.* Mimeo-IIPE Buenos Aires.

Montesinos, M.P. y Pallma, S. 1999. "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia". En Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (comps.) *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.* Buenos Aires. EUDEBA.

Morduchowicz, A. 1997. "Una mirada sobre los costos del sistema educativo argentino". Informe presentado ante la Comisión de Ecología y Desarrollo Humano del Senado de la Nación, mimeo.

Simone, R. 2001. *La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo.* Madrid. Taurus.

Tenti Fanfani, E. 1993. *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad.* Buenos Aires. UNICEF / Losada.

Tenti Fanfani, E. 1999. *Más allá de la amonestaciones. El orden democrático en las instituciones escolares.* Buenos Aires. UNICEF. Serie Cuadernos de UNICEF.

Tenti Fanfani, E. (comp.) 2000. *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones. Buenos Aires.* UNICEF / Losada.

UNESCO/IIPE Bs. As. 2000. "Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y cultura de los docentes". Mimeo.